

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES STYLES D'ENSEIGNEMENT ET LE PARTAGE DE DÉCISIONS UTILISÉS PAR
DES ENSEIGNANTS EN ÉDUCATION PHYSIQUE DU TROISIÈME CYCLE DU
PRIMAIRE LORS D'UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

CHRISTIAN BÉLANGER

MARDI LE 29 AVRIL 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je me dois de remercier le Conseil de Recherches en Sciences Humaines pour leur aide financière qui a grandement facilité la réalisation de ce mémoire. Je tiens aussi à remercier les commissions scolaires de la Pointe-de-l'Île et de Laval ainsi que les enseignants qui ont accepté d'être parties prenantes de ce projet. À cet effet, l'élaboration d'un mémoire est un long processus. Pour moi, ce processus fut toute une aventure. Cette période d'étude m'aura permis de rencontrer et de collaborer avec des gens exceptionnels sans qui, l'aboutissement de ce projet n'aurait été possible.

Catherine Gosselin, la directrice de ce mémoire est l'une de ces personnes. Mme Gosselin (professeure au département d'éducation et de formation spécialisées de l'UQAM) enseignait, lors de mes études de baccalauréat, un cours sur les difficultés d'ordre comportemental en milieu scolaire. À l'occasion de ce cours, elle révélait toujours la preuve empirique de ce qu'elle avançait. Cette façon de présenter les choses a éveillé en moi, pour la première fois, le goût de faire de la recherche scientifique. Je dois également remercier Mme Gosselin pour son investissement dans ce projet. Ses conseils et son temps m'ont permis de poursuivre et de compléter ce mémoire.

Certaines personnes avec qui j'ai eu la chance de discuter ont, tout au long de mon cheminement académique, animé ma passion pour l'enseignement de l'éducation physique. Parmi ces personnes, je tiens à remercier Claude Boisvert (chargé de cours au département de Kinanthropologie de l'UQAM), Sylvain Turcotte (Professeur à la faculté d'Éducation Physique de l'Université de Sherbrooke) et André Hupé (professeur retraité du département de Kinanthropologie de l'UQAM). Bien sûr, je veux aussi souligner la présence importante de mon généreux ami, Benoît Sansregret (le TTPUDKINUQAM) qui a aidé la réalisation de ce projet sur plusieurs aspects. Je remercie également pour leurs conseils, mes deux correcteurs : Johanne Grenier (professeure au département de Kinanthropologie de l'UQAM)

et Julien Mercier (professeur au département d'éducation et de formation spécialisées de l'UQAM), qui ont su apporter des points de vues différents et stimulants au projet.

Je remercie évidemment mes parents, Pierre et Louise ainsi que mon frère Benoît qui ont toujours été présents et qui m'ont aidé tout au long de mon cheminement scolaire. Aussi, pour leurs présences et leurs encouragements continuels je remercie mes « amies de maîtrise » qui sont devenues tout simplement mes amies : Caroline, Marianne et Lysange.

Enfin, je transmets mes remerciements les plus sincères à Valérie Trottier Hébert pour les innombrables relectures de mon avant-projet, à Hugo Beausoleil (enseignant en éducation physique à l'école Daniel-Johnson) pour son assistance au codage et finalement, le personnel des Patriotes de St-Laurent pour leur support.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Évolution des programmes ministériels.....	4
1.1.1 Programme d'étude de 1981.....	4
1.1.2 Programme de formation de l'école québécoise de 2001 et 2004.....	5
1.2 Changement de paradigme dans la conception de l'enseignement.....	6
CHAPITRE II	
CONTEXTE THÉORIQUE.....	7
2.1 Soutiens théoriques pour l'étude de l'acte d'enseigner.....	7
2.1.1 Modèles et styles d'enseignement.....	7
2.1.2 Fondements des modèles d'enseignement.....	8
2.1.3 Typologie de modèle.....	8
2.1.3.1 Famille du développement personnel.....	9
2.1.3.2 Famille des interactions sociales.....	9
2.1.3.3 Famille du traitement de l'information.....	9
2.1.3.4 Famille de la modification du comportement.....	10
2.1.4 Soutiens théoriques pour l'étude de l'acte d'enseigner en éducation physique.....	10
2.1.5 Le modèle théorique de Mosston et Ashworth (2002).....	11
2.1.6 Description des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002).....	13
2.1.6.1 Directif (A):.....	14
2.1.6.2 Autoprogessif (B):.....	14

2.1.6.3 Réciproque (C):	14
2.1.6.4 Autoévaluatif (D):	15
2.1.6.5 Intégration (E):	15
2.1.6.6 Découverte guidée (F):	15
2.1.6.7 Découverte convergente (G):	15
2.1.6.8 Production divergente (H):	16
2.1.6.9 Programme individuel (I):	16
2.1.6.10 Personne-ressource (J):	16
2.1.6.11 Autodidacte (K):	16
2.1.7 Enseignement centré sur l'enseignant	17
2.2 Appuis empiriques de l'étude des styles d'enseignement	17
2.2.1 Observation des styles d'enseignement utilisés en E.P.S.	18
2.2.2 Influence des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002) sur l'apprentissage	21
2.2.3 Enseignement centré sur l'élève	26
2.2.4 Domaine d'apprentissage	28
2.3 Objectifs et hypothèses de recherche	30
CHAPITRE III	
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	32
3.1 Type et devis de recherche	32
3.2 Paramètres de l'étude	32
3.3 Sélection des participants et composition de l'échantillon	33
3.4 Procédure de collecte des données	34
3.5 Instruments de mesure	34
3.5.1 Types de communication des enseignants	35
3.5.2 Stratégie pédagogique et partage de décisions	38
3.5.3 Entraînement des codeurs et accord inter-juges	40
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	42
4.1 Description du contenu des séances observées	42
4.2 Données descriptives et manipulations des variables	42

4.2.1 Données descriptives de la variable style d'enseignement.....	43
4.2.2 Calcul des taux de décisions par activité d'apprentissage.....	44
4.2.3 Calcul des taux de décisions de l'élève par séance.....	47
4.2.4 Calcul du taux de consignes portant sur le contenu d'apprentissage lors du déroulement d'une activité d'apprentissage.....	48
4.3 Vérification des hypothèses de recherche.....	50
CHAPITRE V	
DISCUSSION.....	52
5.1 Discussion théorique.....	52
5.2 Discussion méthodologique.....	56
5.2.1 Comparaison des méthodologies utilisées pour l'étude des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002).....	56
5.2.2 Grilles d'observation développées.....	57
5.3 Conclusions.....	59
CONCLUSION.....	64
APPENDICE A	
TABLEAU RÉSUMÉ DES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT SELON LES FAMILLES DE JOYCE ET SES COLLABORATEURS (2004).....	66
APPENDICE B	
DESCRIPTION DES CATÉGORIES DE DÉCISIONS ADAPTÉES DU MODÈLE DE MOSSTON ET ASHWORTH (2002).....	68
APPENDICE C	
GRILLE D'OBSERVATION DES STYLES D'ENSEIGNEMENT ET DU PARTAGE DES DÉCISIONS SELON LE MODÈLE DE MOSSTON ET ASHWORTH (2002).....	74
APPENDICE D	
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....	83
APPENDICE E	
RÉSULTATS DES ACCORDS INTER-JUGES POUR LES DEUX INSTRUMENTS DE MESURE.....	88

APPENDICE F	
TABLEAUX DE DONNÉES CROISÉES POUR LES ASPECTS DES INTERVENTIONS ET LES MOYENS DE TRANSMISSION DES INTERVENTIONS LORS DU DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE.....	91
RÉFÉRENCES.....	104

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Continuum des styles d'enseignement selon Mosston et Ashworth (2002) ..	13
3.1	Codage de la communication des explications.....	37
3.2	Codage de la communication du feed-back	38
3.3	Codage de la stratégie pédagogique et du partage de décisions.....	40
5.1	Axes croisés des stratégies pédagogiques (x), du taux de décisions (y), et des points de coupure théoriques (z)	53
5.2	Axes croisés du taux de décisions et des stratégies pédagogiques et représentation des cadrans	60

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Catégories de décisions du modèle de Mosston et Ashworth (2002).....	12
2.2	Importance des domaines d'apprentissage sollicités en fonction des styles d'enseignement tiré de Garn et Byra (2002).....	28
4.1	Fréquences et pourcentages d'utilisation des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002) lors des cinq situations d'enseignement-apprentissage (65 activités d'apprentissage).....	43
4.2	Points de coupure théorique de décisions de l'élève selon le modèle de Mosston et Ashworth (2002).....	45
4.3	Points de coupure théorique et taux de décisions observés pour chacun des styles d'enseignement.....	46
4.4	Taux de décisions de l'élève pour chacune des séances de la situation d'enseignement-apprentissage par enseignant.....	48
4.5	Taux de consignes portant sur le contenu d'apprentissage et coefficients d'association Phi par styles d'enseignement.....	49
4.6	Taux de consignes portant sur le contenu d'apprentissage et coefficients d'association Phi par points de coupure théorique.....	50

RÉSUMÉ

La présente recherche a pour but d'étudier l'acte d'enseigner chez les enseignants en éducation physique et à la santé dans le cadre du renouveau pédagogique à l'aide de la vérification empirique du modèle des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002). On y traite entre autres des programmes d'éducation (MEQ, 1981, 2001 et 2004), puis des modèles théoriques permettant l'étude de l'acte d'enseigner (Mosston et Ashworth, 2002 et Joyce, Weil et Calhoun, 2004). Une définition du modèle des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002) et un examen des résultats de recherches antérieures portant sur ce dernier sont aussi effectués. Par la suite, trois hypothèses sont formulées : 1- Plus le style d'enseignement est productif, plus le taux de décisions de l'élève est élevé, 2- Le taux de décisions de l'élève augmente avec la progression de la séquence d'enseignement-apprentissage et 3- Le taux de consignes portant sur le contenu d'apprentissage lors des activités d'apprentissage diminue plus le style d'enseignement est productif. Deux instruments de mesure sont développés pour permettre la cueillette des données relatives à ces hypothèses. Ces dernières sont vérifiées à l'aide de tests statistiques corrélationnels. Les résultats amènent le rejet des trois hypothèses. Toutefois, les données permettent l'élaboration d'un nouveau modèle théorique d'analyse de l'acte d'enseigner.

PROGRAMME D'ÉTUDE, MODÈLE D'ENSEIGNEMENT, STYLE D'ENSEIGNEMENT, PARTAGE DE DÉCISIONS,
ÉDUCATION PHYSIQUE

INTRODUCTION

La plus récente réforme des programmes de formation de l'école québécoise (MEQ, 2004, 2001) amène le milieu de l'enseignement à se questionner sur ses pratiques d'enseignement. En effet, le renouveau pédagogique se veut générateur de changements dans les pratiques d'enseignement de façon à placer l'élève au centre de ses apprentissages. En ce sens, ce mémoire de maîtrise porte sur l'acte d'enseigner en éducation physique et à la santé (EPS¹).

Le modèle théorique choisi pour faire l'étude de l'acte d'enseigner est intimement lié à l'enseignement de l'éducation physique. Il s'agit du modèle des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002). Ce modèle permet de cerner deux aspects importants de l'enseignement soit la stratégie pédagogique et le partage de décisions entre l'enseignant et l'élève. Ces deux éléments indiquent l'importance de la responsabilité de l'élève dans ses apprentissages.

La littérature scientifique concernant l'étude de ce modèle est concentrée sur la vérification de l'influence de chacun des styles présentés par les auteurs. Cependant, aucune étude à ce jour n'a tenté de valider empiriquement l'application de ce modèle en milieu naturel. Cette étude se veut donc dans un premier temps une validation de certains postulats du modèle. Ainsi, les pratiques enseignantes relatives à ces postulats sont aussi étudiées.

Cette étude présente un échantillon de cinq situations d'enseignement-apprentissage de trois séances données chacune par cinq enseignants différents, totalisant ainsi 65 activités d'apprentissage. Bien que le nombre d'enseignants soit restreint, une étude exhaustive de

¹ Le terme EPS désigne à la fois «Éducation Physique et Sportive» dans le contexte européen, «Physical education» dans le contexte américain et «Éducation Physique et à la Santé» dans le contexte québécois.

leur application du modèle de Mosston et Ashworth (2002) est effectuée à l'aide de deux instruments de mesure développés par l'auteur.

Ces instruments de mesure permettent de recueillir des données quantitatives portant sur les styles d'enseignement. Ces données ne se distribuent toutefois pas sur une courbe normale or, des tests non paramétriques sont employés pour obtenir les résultats.

Le mémoire comporte cinq sections : la problématique, le contexte théorique, la démarche méthodologique, les résultats et la discussion. La problématique cerne l'état de la question de recherche et le problème à résoudre qui en découle. Le contexte théorique présente d'abord les modèles d'étude de l'acte d'enseigner et les raisons justifiant le choix de celui de Mosston et Ashworth (2002) pour la présente étude. Ensuite, cette section fait état de la recension des écrits scientifiques portant sur l'étude de ce modèle. Les hypothèses de recherche (3) sont également formulées à la fin de cette section. La démarche méthodologique élabore la méthode de recherche choisie ainsi que la présentation des instruments de mesure. La section résultats présente dans un premier temps les analyses préliminaires et dans un deuxième temps, les analyses permettant la vérification des hypothèses de recherche. Finalement, une discussion tant théorique que méthodologique portant sur les résultats obtenus lors de cette étude est présentée.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre situe le contexte de l'enseignement de l'éducation physique au Québec. D'abord, un retour est fait sur le programme ministériel de 1981. Ensuite, un survol du renouveau pédagogique est effectué alors que pour terminer, l'impact des changements de programme sur les paradigmes d'enseignement est expliqué.

Une des questions fondamentales de l'éducation est de savoir quelle est la meilleure façon d'enseigner. Cette question se divise en deux parties. La première consiste à identifier le contenu à enseigner et la deuxième correspond à la stratégie utilisée pour enseigner ce contenu. Il appartient à l'enseignant de répondre à ces deux parties de la question en se guidant sur les programmes de formation élaborés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (MEQ, 1981, 2001 et 2004). Il existe dans la littérature scientifique un consensus au sujet de l'acte d'enseigner. Ce consensus suggère que la qualité d'un enseignant réside dans l'étendue des stratégies qu'il maîtrise ainsi que dans leur utilisation judicieuse plutôt que dans l'existence d'une stratégie d'enseignement supérieure (Grasha, 1994 ; Mosston & Ashworth 2002, Joyce, Weil & Calhoun, 2004). Par conséquent, le choix de la stratégie à utiliser pour enseigner s'effectue à partir de plusieurs critères, notamment : le style d'apprentissage des élèves, le type de tâches enseignées ou les objectifs de développement souhaités (Mosston & Ashworth, 2002). À cet égard, l'enseignement de l'éducation physique pose problème en raison des changements de son objet d'étude selon les tendances suivies par les programmes (Guay, 1980). De plus, les programmes ministériels ont récemment modifié les modalités de l'enseignement de cette discipline. En effet, les derniers programmes d'enseignement primaire et secondaire en éducation physique proposés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001, 2004) impliquent des changements importants au regard des paradigmes éducationnels. On désire ainsi passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Le paradigme de l'enseignement place l'enseignant au centre des apprentissages puisque ce dernier est responsable de la transmission des savoirs. En

revanche, le paradigme de l'apprentissage rend l'élève responsable de construire ou de découvrir les savoirs, et place l'élève au centre des apprentissages. Pour mieux comprendre la nature de ce changement, il semble nécessaire de présenter l'évolution des programmes ministériels à partir du programme d'étude du MEQ instauré en 1981.

1.1 Évolution des programmes ministériels

Cette section présente sommairement les deux derniers programmes concernant l'enseignement de l'éducation physique qui ont été publiés au Québec.

1.1.1 Programme d'étude de 1981

En 1981, le ministère de l'éducation du Québec propose un programme d'étude marqué par une structuration des contenus de l'éducation physique scolaire (MEQ, 1981). Ce programme s'appuie sur une conception humaniste de l'éducation physique où celle-ci devient un contexte de développement intégral de l'élève. En effet, on pouvait lire dans le programme d'étude du primaire :

L'éducation physique est une discipline centrée sur le développement de la personne en tant que totalité agissante : «la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale». (MEQ, 1981, p.3)

L'enseignant en éducation physique devait donc être préoccupé par plusieurs dimensions de la personne. Il devait s'assurer du développement moteur, affectif, cognitif et social de chaque élève :

[...] l'éducation physique conduit l'élève dans un univers où il a à approfondir la connaissance de ses capacités d'agir et à canaliser toutes ses ressources motrices, cognitives et affectives nécessaires à la maîtrise du geste. (MEQ, 1981, p.3)

Malgré ses intentions éducatives et développementales diverses, ce même programme d'étude proposait un système d'évaluation portant sur des comportements observables et mesurables qui rendaient difficile l'évaluation de toutes les dimensions du développement souhaitées. En fait, il s'agissait d'un système d'évaluation par objectifs. On déclarait ainsi :

Dans toute évaluation, on doit a priori expliciter les valeurs et les objectifs en cause. Comme il est pratiquement impossible de tout mesurer et de tout évaluer, la tâche la plus difficile demeure l'identification des éléments qu'il convient le plus d'évaluer et

le choix des critères qui sont les plus utiles et efficaces pour porter un jugement. (MEQ, 1981, p.76)

1.1.2 Programme de formation de l'école québécoise de 2001 et 2004

L'application des programmes de formation de l'école québécoise a débuté 2001 pour le primaire et en 2004 pour le secondaire. Ceux-ci proposent une conception différente des derniers programmes d'étude (1981) quant à la conception de l'enseignement, la mission éducative et les moyens utilisés pour favoriser la réussite scolaire.

Les programmes d'étude de 1981 proposent des méthodes d'évaluation basées sur l'observation et la mesure de comportements traduits en objectifs; les derniers programmes de formation de l'école québécoise présentent, à ce propos, un changement de paradigme. Ce changement porte sur la responsabilité de l'apprentissage. Alors que l'apprentissage était auparavant la responsabilité de l'enseignant, le nouveau programme vise à placer l'élève au centre de l'apprentissage et à en faire le principal agent. Pour favoriser ce changement, le programme de formation de l'école québécoise adopte une vision constructiviste et socioconstructiviste de l'éducation. Selon ces théories, l'élève construit ses connaissances à partir de ses actions sur un objet d'apprentissage. L'accent est donc mis sur le rôle actif de l'élève dans la construction de ses connaissances à partir de ses perceptions, de son expérience, de ses connaissances antérieures et, dans le cas du socioconstructivisme, sur ses interactions avec les autres élèves. L'évaluation des apprentissages de l'élève s'effectue alors à partir de l'observation des compétences.

En éducation physique et à la santé (E.P.S.), le mode d'évaluation prévu par les nouveaux programmes primaire et secondaire présentent trois compétences : 1- agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques, 2 – interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques et 3 – adopter un mode de vie sain et actif (MEQ, 2001 et 2004). Ces compétences comprennent des savoirs essentiels tels des connaissances, des savoir-faire moteur, des moyens d'action, des savoir-être et des stratégies.

Bien que ce changement de paradigme veuille modifier les procédures d'évaluation, rappelons que l'idéologie véhiculée par les nouveaux programmes primaire et secondaire

demeure essentiellement la même que celle des programmes d'étude instaurés en 1981, soit celle du développement intégral de l'élève. On souhaite ainsi encourager le développement de l'élève au regard de l'apprentissage moteur, affectif, cognitif, social et moral.

1.2 Changement de paradigme dans la conception de l'enseignement

Ce changement de paradigme impose par ailleurs une nouvelle façon d'enseigner. En effet, alors que l'enseignant transmettait auparavant les contenus d'apprentissage aux élèves, il appartient dorénavant à ceux-ci de découvrir ou de construire leurs apprentissages selon les contenus proposés par l'enseignant. Ce mémoire souhaite d'abord présenter et comparer certains modèles théoriques traitant de l'acte d'enseigner. Par la suite, il justifiera le choix d'un modèle théorique illustrant bien les différentes positions que peuvent occuper l'enseignant et l'élève en ce qui concerne la responsabilité de l'apprentissage pour évaluer l'acte d'enseigner des enseignants E.P.S. Les résultats de cette étude pourraient permettre de mieux connaître comment les enseignants en E.P.S ont réussi à assimiler le programme de formation de l'école québécoise à leur pratique. La réponse à cette question permettrait alors d'orienter les programmes de formation des maîtres et d'élaborer un modèle d'étude de l'acte d'enseigner.

CHAPITRE II

CONTEXTE THÉORIQUE

Il est important de bien circonscrire le contexte théorique cerné par cette étude. Pour ce faire, les soutiens théoriques de l'acte d'enseigner sont d'abord présentés. Dans cette partie les modèles et les styles d'enseignement sont exposés. Plus spécifiquement, les fondements de diverses méthodes d'enseignement sont abordés. Le modèle de l'acte d'enseigner en éducation physique élaboré par Mosston et Ashworth (2002) est présenté de même qu'une recension des études empiriques concernant ce modèle. Finalement, sur la base des résultats de recherches antérieures et du modèle théorique, les hypothèses de cette étude sont présentées.

2.1 Soutiens théoriques pour l'étude de l'acte d'enseigner

Il existe plusieurs modèles théoriques pour expliquer l'acte d'enseigner. Parmi les principaux modèles théoriques utilisés, on distingue notamment les typologies de Tournier (1978), de Mucchielli (1985), de Joyce et ses collaborateurs (2004) et de Mosston et Ashworth (2002). Un modèle théorique présente diverses façons d'enseigner, désignées notamment par les deux termes suivants : le « style d'enseignement » (Mosston & Ashworth, 2002) et le « modèle d'enseignement » (Joyce, et al., 2004). Ces deux termes sont source de confusions en raison de leurs convergences et de leurs divergences conceptuelles.

2.1.1 Modèles et styles d'enseignement

En effet, les définitions des termes « modèle d'enseignement » et « style d'enseignement » ne font pas l'unanimité. Selon Legendre (2005), « le modèle d'enseignement fait référence à un guide ou un plan qui peut être utilisé pour élaborer un programme d'étude ou un cours, pour choisir le matériel pédagogique et pour guider l'enseignant dans sa tâche. » Cet auteur définit aussi le style d'enseignement comme étant la configuration des comportements et des attitudes qui caractérisent un enseignant au regard des composantes et des diverses relations de la situation pédagogique. (Legendre, 2005). Pour Provencher (1982

dans Legendre 1993), le style de l'enseignant reste le même, peu importe les méthodes pédagogiques utilisées, et caractérise plutôt la manière qu'a l'enseignant d'approcher l'élève. Selon Siedentop (1991), le style d'enseignement se rapporte au climat d'enseignement et aux modes d'organisation utilisés pour faire apprendre. Par ailleurs, Mosston et Ashworth (2002) semblent donner une définition du terme « style d'enseignement » similaire à celle de « modèle d'enseignement » de Legendre, soit l'élaboration d'un guide ou d'un plan pédagogique. Ce mémoire adopte la définition proposée par Mosston et Ashworth (2002) car, elle prend en compte l'importance du contexte dans l'acte d'enseigner plutôt que de se restreindre aux caractéristiques personnelles de l'enseignant.

2.1.2 Fondements des modèles d'enseignement

Les différents modèles d'enseignement se développent selon certains fondements théoriques provenant des domaines de la psychologie ou de la philosophie. Par exemple, le modèle d'enseignement non directif provient de la psychologie humaniste de Rogers (1969), qui s'inspire de la philosophie naturaliste de Rousseau (1762 ; 1966). Ce modèle d'enseignement prône un apprentissage naturel issu des expériences personnelles de l'élève. Il diffère ainsi du modèle d'enseignement programmé proposé par Skinner (1969). Alors que le modèle d'enseignement non directif souhaite le développement intégral de la personne par l'approfondissement de ses expériences personnelles, le modèle d'enseignement programmé favorise l'apprentissage de contenus prédéterminés par des renforcements optimisant le conditionnement des réponses. Les modèles d'enseignement peuvent donc être associés aux théories psychologiques ou philosophiques ayant influencé l'éducation. Puisque ces théories se jumellent à une conception de l'Homme, l'association des modèles d'enseignement à ces conceptions permet de clarifier la nature de leurs orientations pédagogiques.

2.1.3 Typologie de modèle

Afin d'éviter la confusion quant à l'orientation pédagogique des modèles d'enseignement, l'emprunt d'une classification des modèles d'enseignement est nécessaire. La typologie de référence en éducation quant au classement des modèles d'enseignement est actuellement

celle de Joyce et ses collaborateurs (2004). Cette typologie permet de classer les modèles d'enseignement selon les orientations pédagogiques. Ainsi, Joyce et ses collaborateurs (2004) ont regroupé, sur la base des similitudes dans leur conception de l'apprentissage, l'ensemble des modèles d'enseignement utilisés en éducation (Appendice A). Ces auteurs distinguent quatre grandes familles de modèles : celles du développement de la personne, de l'interaction sociale, du traitement de l'information et de la modification du comportement.

2.1.3.1 Famille du développement personnel

La famille du développement personnel est inspirée de la philosophie rousseauiste et de la psychologie humaniste. Les modèles de cette famille prônent le développement intégral de l'élève, le respect de ses besoins, le rythme et le style d'apprentissage de l'élève. L'apprentissage correspond à un processus continu et omniprésent, scolaire ou non, délibéré ou naturel où l'enseignant est un guide. Les méthodes d'enseignement reposent sur la non-directivité de l'enseignant et sur la créativité de l'élève.

2.1.3.2 Famille des interactions sociales

Cette famille regroupe les modèles d'enseignement axés sur les interactions sociales. La principale valeur prônée par les modèles de cette famille est l'éducation à la démocratie et à la responsabilité du citoyen. Ces modèles conçoivent l'école comme un lieu qui contribue au développement du sens social et des habiletés liées aux relations interpersonnelles. Ces modèles prônent le fonctionnement démocratique de la classe et l'utilisation du vécu social comme source des contenus. Les méthodes d'enseignement font largement appel au travail en équipe et aux échanges de groupes.

2.1.3.3 Famille du traitement de l'information

Les modèles de cette famille prennent leurs sources dans les sciences cognitives (ex : neuropsychologie, informatique, intelligence artificielle). Ils prônent le développement de compétences « génériques » fondamentales qui sont à la base de l'apprentissage autogéré et de l'adaptation personnelle. Les habiletés langagières, la conceptualisation, les stratégies d'apprentissage et les stratégies de résolution de problèmes en sont des exemples.

2.1.3.4 Famille de la modification du comportement

Inspirés des conceptions béhavioristes de l'apprentissage, les modèles de cette famille recommandent la modification des comportements par le conditionnement des réponses positives et par un contrôle de l'environnement éducatif. L'environnement d'apprentissage est primordial d'autant plus qu'il doit être encadré par une structure rigide et des directives claires. L'environnement doit donc être très structuré et très directif (les objectifs, les moyens, les modes d'évaluation, les renforcements et les rétroactions sont prédéterminés.)

Chacune de ces familles comprend des modèles d'enseignement qui s'établissent sur la base d'éléments communs. En effet, pour qu'une pratique pédagogique soit désignée comme étant un modèle d'enseignement, celle-ci doit comprendre les éléments suivants : des buts clairement définis, des moyens pour atteindre ces buts, des procédures d'application, une organisation sociale entre les acteurs du modèle, des besoins matériels, un exemple d'implantation, une démonstration de son applicabilité et des caractéristiques visées chez l'élève. La revue des modèles d'enseignement présentés par Joyce et ses collaborateurs (2004) comprend dix-neuf modèles n'étant pas mis en relation avec des disciplines scolaires particulières. Bien que cette décontextualisation permette l'application des modèles à plusieurs disciplines scolaires, le cas de l'éducation physique semble particulier.

2.1.4 Soutiens théoriques pour l'étude de l'acte d'enseigner en éducation physique

L'environnement dans lequel peuvent avoir lieu les séances d'E.P.S. (gymnase, palestra, plein air, etc.) se prête difficilement à certains modèles d'enseignement où la dimension motrice est absente, par exemple celui du jeu de rôle (Shafteel & Shafteel, 1982 dans Joyce et al., 2004) ou celui de la réunion de classe (Glasser 1988 dans Joyce et al., 2004). On définit l'éducation physique comme une discipline qui impose la mise en œuvre de pratiques corporelles au sein de diverses activités physiques (Legendre 1993; MEQ, 2001). En ce sens, une sélection des modèles d'enseignement applicables à l'EPS est nécessaire pour l'étude de l'acte d'enseigner de cette discipline. Mosston et Ashworth (2002) font ressortir onze styles d'enseignement s'appliquant spécifiquement à l'acte d'enseigner en éducation physique (Banville, Richard & Raïche, 2004) et caractérisés par les mêmes éléments que les modèles

de la typologie de Joyce et Weil et Calhoun (2004). Cependant, contrairement à cette dernière, le modèle de Mosston et Ashworth (2002) ne regroupe pas les styles (ou modèles) d'enseignement en quatre grandes familles ; il les classe plutôt sur un continuum en fonction de leur orientation reproductrice (enseignant au centre de l'apprentissage) ou productive (élève au centre de l'apprentissage.) De ce fait, le modèle théorique de Mosston et Ashworth (2002) combine donc le paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage.

2.1.5 Le modèle théorique de Mosston et Ashworth (2002)

Le modèle théorique de Mosston et Ashworth (2002) repose sur l'axiome suivant : l'acte d'enseigner consiste en une chaîne de prises de décisions. Ces auteurs proposent l'existence d'un partage entre l'élève et l'enseignant des catégories de décisions relatives aux étapes de la situation d'enseignement-apprentissage, soit l'étape de la planification, l'étape de l'interaction et l'étape de l'évaluation (Egger, 1981). Ces catégories de décisions couvrent l'ensemble des paramètres de chacune des étapes de la situation d'enseignement-apprentissage (voir tableau 2.1). Les styles d'enseignement sont donc élaborés à partir des différents niveaux de partage de catégories de décisions. Mosston et Ashworth (2002) proposent une gradation des styles d'enseignement selon le partage des responsabilités : celles accordées à l'enseignant et celles accordées à l'élève. Par exemple, si l'élève est responsable des décisions relevant de l'évaluation, le style d'enseignement qui en résulte est davantage centré sur l'élève qu'un style d'enseignement où l'élève a comme seule responsabilité de déterminer l'ordre de pratique des activités d'apprentissage proposées. Il est donc possible, selon ce modèle théorique, de situer chaque combinaison de partage de catégories de décisions (style d'enseignement) sur un continuum dont une des extrémités est caractérisée par le style où toutes les catégories de décisions appartiennent à l'enseignant (directif - A), et l'autre extrémité, par le style où l'ensemble de celles-ci appartiennent à l'élève (autodidacte - K). Mosston et Ashworth (2002) proposent onze combinaisons de partage de catégories de décisions correspondant aux styles d'enseignement appelés points de repère (traduction libre, p.xix) identifiés par les lettres A à K.

Tableau 2.1 - Catégories de décisions du modèle de Mosston et Ashworth (2002)
(traduction selon LeBlanc (Mosston & Ashworth, 2006, p.25))

Moment de décision	Catégorie de décision
Planification	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objectif de la situation d'apprentissage* 2. Sélection d'un style d'enseignement 3. Style d'apprentissage anticipé 4. Élèves (groupe) 5. Contenu d'apprentissage* 6. Temps (Quand) : <ol style="list-style-type: none"> a) Début b) Cadence et rythme c) Durée d) Arrêt e) Intervalle f) Fin de la situation d'apprentissage* 7. Moyens de communication 8. Traitement des questions 9. Organisation 10. Endroit d'enseignement (localisation)* 11. Posture 12. Habillement et aspect physique 13. Paramètres 14. Climat de la classe 15. Procédures d'évaluation et formules 16. Autres
Interaction (Mise en oeuvre)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mise en œuvre et respect des décisions prises en lors de planification* 2. Décisions de rajustement 3. Autres
Évaluation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recueil d'information sur la performance pendant l'interaction* (par l'observation, l'écoute, le contact, la sensation, etc.) 2. Évaluation de l'information à l'aide de critères (outils, procédures, formules, normes, valeurs, etc.). 3. Feed-back* à l'élève : au sujet de : <div data-bbox="370 1297 1311 1543" data-label="Diagram"> <pre> graph TD A[Sur le comportement] --- B[a. Jugement de valeur b. Commentaire correctif c. Commentaire neutre d. Commentaire ambigu] C[Sur le contenu d'apprentissage*] --- B D[Immédiat] --- B E[Différé*] --- B F[Sur l'organisation] --- B </pre> </div>
	<ol style="list-style-type: none"> 4. Traitement des questions* 5. Évaluation du style d'enseignement sélectionné* 6. Évaluation du style d'apprentissage anticipé* 7. Décisions de rajustement 8. Autres

*Traduction différente de Leblanc, choix de l'auteur.

Ces styles d'enseignement ont un emplacement déterminé les uns par rapport aux autres sur le continuum. La figure 2.1 présente ce continuum.

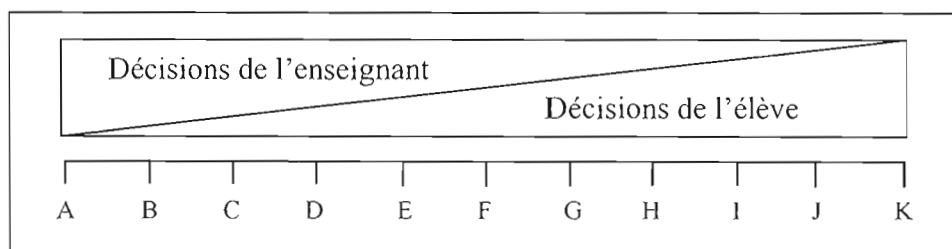


Figure 2.1 – Continuum des styles d'enseignement selon Mosston et Ashworth (2002)

Il se dégage également de chaque style d'enseignement une stratégie pédagogique résultant des dispositions prises en lien avec le partage des catégories de décisions. Cette stratégie pédagogique fait référence aux différentes façons utilisées par l'enseignant pour donner des explications ainsi qu'aux rôles joués par les élèves (Siedentop, 1991). Elle permet donc l'atteinte des objectifs visés par la situation d'enseignement-apprentissage, en orientant l'enseignant ou l'élève au centre de l'apprentissage. Cette orientation de l'apprentissage est déterminée selon Mosston et Ashworth (2002) par les processus cognitifs inhérents aux stratégies pédagogiques. D'une part, les stratégies pédagogiques relevant des styles qui placent l'enseignant au centre de l'apprentissage sollicitent chez l'élève la mémorisation puisque l'enseignant présente le geste à apprendre et l'élève doit le reproduire de façon optimale. D'autre part, les stratégies pédagogiques résultant des styles plaçant l'élève au centre de l'apprentissage sollicitent plutôt la découverte par questionnement ou par présentation de situations problèmes. On distingue donc deux grandes catégories de styles d'enseignement : les styles reproductifs (styles A à E) et les styles productifs (styles F à K). Mosston et Ashworth (2002) nomment « seuil de la découverte » la transition entre les styles reproductifs et les styles de production (traduction libre, p.11).

2.1.6 Description des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002)

Les onze styles d'enseignement points de repère de Mosston et Ashworth (2002) sont ici décrits en mettant l'accent sur les stratégies pédagogiques inhérentes à chacun d'entre eux

(Kulinna & Cothran, 2003; Banville et al., 2004) et selon leur objectif général en fonction de l'apprentissage souhaité (Legendre, 2005).

2.1.6.1 Directif (A):

Objectif : Favoriser l'apprentissage d'une tâche spécifique, avec exactitude et en peu de temps.

Description : L'enseignant décompose une habileté en différentes parties et démontre la bonne façon d'exécuter l'habileté. Les élèves doivent bouger au moment où l'enseignant le demande et exactement de la même façon que l'enseignant le demande. L'enseignant fournit une rétroaction aux élèves qui tentent de reproduire le modèle présenté par l'enseignant.

2.1.6.2 Autoprogessif (B):

Objectif : favoriser l'apprentissage individuel d'une tâche spécifique.

Description : L'enseignant organise plusieurs stations dans le gymnase et les élèves travaillent sur différentes parties d'une habileté ou sur différentes habiletés. Les élèves passent d'une station à l'autre et exécutent les tâches à leur rythme. L'enseignant circule et aide les élèves lorsque nécessaire. Il est possible que l'enseignant utilise une seule station où tous les élèves travaillent sur la même habileté.

2.1.6.3 Réciproque (C):

Objectif : permettre à l'élève de travailler avec un partenaire, en alternant les rôles d'acteur et d'observateur, de façon à offrir un feed-back mutuel dans l'apprentissage.

Description : Deux élèves travaillent ensemble à une tâche élaborée par l'enseignant. Un élève s'exerce (élève exécutant) pendant que l'autre lui donne du feed-back (élève observateur). L'enseignant doit quant à lui, offrir du feed-back à l'élève observateur qui le transmettra à l'élève exécutant. Les élèves peuvent utiliser une liste de vérification afin de donner du feed-back pertinent.

2.1.6.4 Autoévaluatif(D):

Objectif: favoriser l'apprentissage d'une tâche et son évaluation par l'élève.

Description: Les élèves travaillent individuellement à une tâche et vérifient leur travail. L'enseignant peut fournir une liste de vérification pour permettre aux élèves de s'autocorriger pendant l'apprentissage de la tâche.

2.1.6.5 Intégration (E):

Objectif: permettre à l'élève de choisir le niveau de difficulté qui lui convient ainsi que l'opportunité d'évaluer son apprentissage.

Description: L'enseignant développe une tâche d'apprentissage comprenant différents niveaux de difficulté. Les élèves décident le niveau de difficulté qu'ils veulent travailler. Les élèves peuvent décider de rendre la tâche plus facile ou difficile en changeant de niveau pour qu'elle convienne à leur niveau de compétence.

2.1.6.6 Découverte guidée (F):

Objectif: permettre à l'élève de découvrir un concept ou une action en répondant à une séquence de questions présentée par l'enseignant.

Description: L'enseignant demande aux élèves de découvrir la solution à un problème moteur. L'enseignant demande une série de questions spécifiques aux élèves. Par la suite, les élèves fournissent des réponses jusqu'à ce qu'ils découvrent la réponse recherchée par l'enseignant.

2.1.6.7 Découverte convergente (G):

Objectif: permettre à l'élève de découvrir une solution à un problème, en utilisant le raisonnement logique et la pensée critique.

Description: Les élèves doivent apprendre une nouvelle habileté ou concept en utilisant un raisonnement logique. L'enseignant demande une question et les élèves tentent de raisonner et de trouver différentes solutions. En utilisant un raisonnement critique pour trouver des solutions à la question, les élèves découvrent la seule bonne réponse.

2.1.6.8 Production divergente (H):

Objectif : permettre à l'élève de découvrir des solutions multiples à un même problème. Aider l'élève à distinguer, à catégoriser, à interpréter, à faire des hypothèses et à résoudre un problème.

Description : L'enseignant demande aux élèves de découvrir les solutions à un problème moteur. Les élèves tentent de découvrir différentes solutions motrices à la question posée par l'enseignant. Il existe plusieurs façons de répondre à la question correctement.

2.1.6.9 Programme individuel (I):

Objectif : permettre à l'élève de planifier, de mettre en œuvre et d'évaluer ses apprentissages dans le cadre d'un objectif général défini par l'enseignant.

Description : L'enseignant choisit le sujet général d'étude, mais l'élève prend la plupart des décisions quant aux expériences d'apprentissage. L'élève décide ce qui sera appris selon les consignes et les directives de l'enseignant et développe son programme d'apprentissage individualisé.

2.1.6.10 Personne-ressource (J):

Objectif : offrir à l'élève la possibilité de choisir ses expériences d'apprentissage, de les planifier, de les exécuter et de les évaluer.

Description : L'élève décide ce qui sera appris et comment cela sera appris. L'enseignant et l'élève développent des critères de base, mais l'élève décide du contenu d'apprentissage et de la forme qu'il prendra. L'enseignant peut fournir de l'information à l'élève s'il en a besoin.

2.1.6.11 Autodidacte (K):

Objectif : apprendre par soi-même, sans soutien de l'enseignant.

Description : L'élève prend toutes les décisions en ce qui concerne l'apprentissage d'une nouvelle matière. L'élève peut même décider si l'enseignant doit être inclus dans le processus ou non. L'enseignant accepte les décisions de l'élève au regard de son apprentissage.

2.1.7 Enseignement centré sur l'enseignant

Plusieurs auteurs relèvent une utilisation de moyens normatifs et descriptifs des contenus en enseignement de l'E.P.S. et ce, afin de permettre une transmission de savoir-faire identiques pour tous les élèves afin que ces derniers puissent développer un agir conforme à un modèle donné (Florence, Brunelle & Carlier, 1998). Cette façon de faire se manifeste par un enseignement centré sur l'enseignant et les contenus d'apprentissage. Ce constat a amené Marsenach (1991) à affirmer que l'enseignement de l'éducation physique s'inscrit dans une conception formelle des contenus d'enseignement axés principalement sur la reproduction de manifestations gestuelles, qui ne tiennent pas compte du contexte dans lequel elles sont produites ; il s'agirait donc d'un apprentissage de techniques relatives aux différentes activités physiques. Marsenach et Amade-Escot (1993) décrivent cette pratique pédagogique comme étant l'application d'un contenu d'enseignement découpé en un certain nombre de composantes qui sont ensuite enseignées séparément et comme s'apparentant fortement aux styles d'enseignement reproductifs du modèle théorique de Mosston et Ashworth (2002). Les styles d'enseignement reproductifs sont également relevés par plusieurs autres auteurs comme étant dominants dans l'enseignement de l'éducation physique (Amade-Escot, 2001; Amade-Escot & Marsenach, 1995; Loquet, 1996 ; Marsenach, 1994 ; Marsenach, 1991 ; Marsenach & Mérand, 1987 et Piéron, 1988 et 1992).

En somme, il existe plusieurs modèles théoriques permettant de décrire l'acte d'enseigner et plusieurs études empiriques ont été effectuées à partir de ces modèles. Bien qu'ils soient intéressants, le modèle des styles d'enseignement proposé par Mosston et Ashworth (2002) convient à l'étude de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé.

2.2 Appuis empiriques de l'étude des styles d'enseignement

Cette section présente les résultats des études portant sur différents aspects du modèle de Mosston et Ashworth (2002). Ainsi, cette section est divisée en quatre parties. D'abord, les études présentant l'utilisation des styles d'enseignement sont abordées. Ensuite, les résultats des études traitant de l'influence des styles d'enseignements sur l'apprentissage sont

présentés. En troisième lieu, les études ayant tenté de vérifier comment l'utilisation des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002) permet de placer l'élève au centre de ses apprentissages sont rapportées. Finalement, les domaines d'apprentissage sollicités par les styles d'enseignement sont présentés.

2.2.1 Observation des styles d'enseignement utilisés en E.P.S.

Les études empiriques se réfèrent généralement au modèle théorique de Mosston (1966, 1972 et 1981) et Mosston et Ashworth (1986, 1994 et 2002) pour évaluer les styles d'enseignement en E.P.S. Par exemple, Curtner-Smith, Todorovich, McCaughtry, et Lacon (2001) ont effectué une étude pour vérifier l'existence d'une différence d'utilisation des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (1986), selon que les enseignants exercent en milieu urbain ou en milieu rural. Dans cette étude, les styles d'enseignement étaient évalués à l'aide d'une grille d'observation directe lors de séances d'E.P.S. traitant d'activités physiques se pratiquant en saison estivale. Trois catégories d'activités physiques ont été observées : 1-pistes et pelouses (n=20 séances), 2-jeux sur grand terrain (n=13 séances) et 3-tennis (n=3 séances). Dix-huit enseignants (f:9, m:9) ont donné chacun deux séances d'E.P.S. d'une durée moyenne de 47 minutes. Les groupes comprenaient en moyenne 21 élèves et pouvaient être des groupes mixtes (n=6), des groupes de garçons (n=14), ou des groupes de filles (n=16). Ces séances d'E.P.S. étaient offertes à des élèves de secondaire 1 (n=11), de secondaire 2 (n= 17) et de secondaire 3 (n=8). Ces séances ont été codées à l'aide du système Instrument for Identifying Teaching Styles (IFITS). Cet instrument permet à l'observateur d'inscrire le style d'enseignement utilisé par l'enseignant à chaque intervalle de 20 secondes. Dix secondes sont allouées pour observer l'enseignant et 10 secondes sont accordées pour inscrire le style d'enseignement utilisé. L'observateur doit juger lequel des styles l'enseignant a utilisé pendant l'intervalle d'observation. Il est aussi possible d'indiquer si l'enseignant n'utilise aucun des styles d'enseignement ou s'il se trouve dans des activités de gestion. Aussi, dans le cas où deux styles sont observés pendant l'intervalle, le codeur doit inscrire le style étant le plus à gauche sur le continuum des styles d'enseignement, soit le plus productif. La fidélité inter-juges a été vérifiée avec un pourcentage d'accord de 86 %. La stratégie analytique de cette étude consistait à utiliser des tests t indépendants ainsi que la méthode

Dunn-Bonferonni pour comparer un style d'enseignement selon le milieu d'enseignement. L'examen des moyennes révèle que tous les styles sont utilisés à l'exception du style *going-beyond* (H)». Ce style d'enseignement correspond au style personne-ressource (K), et était présent dans une version antérieure du modèle théorique de Mosston et Ashworth (1986). On constate également que le style par tâche (B) est prépondérant (73% du temps en milieu urbain et 50% en milieu rural). Le style directif (A) vient au deuxième rang (4% du temps en milieu urbain et 6% en milieu rural) et enfin le style découverte guidée (F) vient au troisième rang (4% du temps en milieu urbain et 5% en milieu rural). On remarque que le style autoprogressif (B) est significativement plus utilisé par les enseignants en milieu urbain. Ce résultat s'explique en partie par une utilisation significativement plus grande de temps de gestion par les enseignants en milieu rural.

Une étude antérieure ayant été menée par Hasty (1997) a utilisé le même instrument de mesure. Plus spécifiquement, cette étude visait à vérifier le changement dans l'utilisation des styles d'enseignement suite à l'implantation d'un programme scolaire en Angleterre. La collecte des données s'est réalisée en deux temps, soit en 1992, avant l'implantation du programme, et en 1994, après son implantation. Vingt enseignants (f:10, m:10) en E.P.S. ont participé à l'étude, dont dix-sept ayant pris part à l'ensemble de la collecte des données. Les enseignants ont été filmés pendant deux séances portant sur des activités de leur choix (projection d'objets, sauts, pistes, jeux sur grand terrain, tennis et natation). Les données ont montré qu'au pré-test, les enseignants ont utilisé des styles de type reproductif pendant 67% du temps, alors qu'au posttest, ils ne les utilisaient que pendant 56% du temps. Ces résultats doivent être mis en perspective puisque la baisse d'utilisation des styles d'enseignement reproductifs ne s'est pas fait au profit des styles productifs, mais plutôt à celui du temps de gestion. En effet, le temps de gestion est passé de 20 % en 1992 à 31% en 1994. Les styles d'enseignement les plus utilisés par les enseignants étaient toutefois les mêmes que ceux observés par Curtner-Smith et ses collaborateurs (2001). Plus spécifiquement, les styles autoprogressif (B), directif (A) et découverte guidée (F) étaient respectivement les styles d'enseignement les plus utilisés tant avant qu'après l'implantation du programme. L'auteur n'a pas utilisé de tests de comparaison de moyennes pour discuter ses résultats. Les différences ont été plutôt évoquées par pourcentages, ce qui ne permet pas de conclure sur

l'existence possible de différences significatives. On remarque toutefois dans cette étude une plus grande utilisation des styles d'enseignement de type reproductif que ceux de type productif (1992 : 67,47%; 1994 :56,33%). Enfin, le style *going-beyond* (H) n'a pas été observé.

Il est essentiel de noter que la grille d'observation utilisée pour ces deux études ne comporte pas les styles découverte convergente (G), programme individuel (I) et autodidacte (K). De plus, les activités enseignées par les enseignants observés étaient laissées à leur choix. Il est possible que la méthodologie utilisée ne permette pas d'établir un lien entre la première et la deuxième séance et diminue les possibilités d'utilisation de styles d'enseignement productifs lorsque les élèves doivent continuellement être initiés à une nouvelle activité. Enfin, la grille d'observation utilisée dans ces deux dernières études présente l'avantage de repérer rapidement le style d'enseignement utilisé avec l'aide d'un descripteur de la stratégie pédagogique inhérente à chacun des styles points de repère du modèle de Mosston et Ashworth (1986). Cependant, cette grille ne permet pas de nuancer le style d'enseignement utilisé, car l'ensemble des catégories de décisions prises par l'élève ou par l'enseignant en lien avec le modèle théorique n'est pas pris en compte.

Par ailleurs, les études ayant recours aux données autorévélatrices des styles d'enseignement illustrent aussi la prépondérance des styles reproductifs par rapport aux styles d'enseignement productifs. En effet, Kulinna et Cothran (2003) ont montré que les enseignants en E.P.S. utilisent en moyenne huit des onze styles points de repère de Mosston et Ashworth (2002). Deux des six styles d'enseignement autorévélatrices comme étant les plus utilisés par les enseignants en E.P.S. sont de type productif, soit les styles d'enseignement production divergente (H) et découverte guidée (F). Ces résultats ont été obtenus à l'aide d'un questionnaire complété par 208 enseignants (f :112, m :96) des deux ordres d'enseignement (primaire - secondaire), et ayant un nombre d'années d'expérience variable (0-3 ans : n=40, 4-10 ans : n=66, 11-20 ans : n=46 et 20 ans et plus : n=58). Bien que l'échantillon de cette étude soit diversifié, aucune différence significative n'a été obtenue en fonction du sexe de l'enseignant, de son expérience, de la durée des séances, du nombre d'élèves par classe ou de l'ordre d'enseignement.

Banville et ses collaborateurs (2004) ont utilisé la traduction française du questionnaire de Kulinna et Cothran (2003) auprès d'enseignants en E.P.S. québécois et franco-canadiens (N=398). Tout comme Kulinna et Cothran (2003), ils ont constaté que deux des six styles autorévélés par les enseignants sont du type productif, soit découverte guidée (F) et production divergente (H). Cependant, contrairement à l'étude de Kulinna et Cothran (2003), leurs résultats montrent une différence significative des styles d'enseignement autorévélés selon l'ordre d'enseignement et la durée des séances. Plus spécifiquement, les enseignants disposant de 41 à 50 minutes par séances utilisent moins fréquemment les styles directif (A), et plus fréquemment par intégration (E) et production divergente (H) que ceux disposant de 51 minutes et plus. De plus, l'étude révèle que l'ordre d'enseignement influence le style d'enseignement. En effet, les enseignants du primaire utilisent plus fréquemment les styles autoprogressif (B), intégration (E) et découverte guidée (F) que leurs collègues du secondaire. Inversement, les enseignants du secondaire favorisent les styles directif (A), réciproque (C) et autoévaluatif (D). Aucune différence significative n'a été obtenue au regard du nombre d'années d'expérience, de l'âge et du sexe de l'enseignant.

Bien que ces deux études comportent un grand nombre de sujets, on remarque toutefois des différences entre les résultats. Contrairement à Kulinna et Cothran (2003), les résultats obtenus par Banville et ses collaborateurs (2004) présentent des différences significatives quant à l'ordre d'enseignement et la durée des séances. L'étude des styles d'enseignement nécessite la prise en compte de ces résultats dans les devis de recherche.

2.2.2 Influence des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002) sur l'apprentissage

La littérature présente deux courants à l'aide desquels la démonstration empirique du modèle théorique a été effectuée depuis la première parution de l'ouvrage de Mosston (1966) (Byra, 2002, 2000). Le premier courant correspond aux tentatives des chercheurs à démontrer empiriquement que plus le style offre de décisions à l'élève, plus il favorise l'apprentissage et le développement de l'élève au niveau des domaines d'apprentissage. Le deuxième courant comprend les études visant à démontrer comment les styles d'enseignement favorisent l'apprentissage et le développement de l'élève au niveau des domaines d'apprentissage.

Indistinctement, les études provenant de ces deux courants de recherche ont montré empiriquement l'efficacité des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (1986, 1990, 1994 et 2002) et ce, sur plusieurs aspects de l'apprentissage.

En effet, un grand nombre d'études sur les styles d'enseignement provenant du modèle théorique de Mosston et Ashworth ont porté sur l'influence des styles d'enseignement de type reproductifs. Ces études ont tenté d'évaluer les aspects suivants : l'acquisition d'habiletés motrices, l'acquisition d'habiletés sociales, l'acquisition de connaissances sur la tâche ainsi que l'effet des différents styles d'enseignement sur l'apprentissage des élèves les plus et les moins doués. De manière générale, ces études demandaient à l'enseignant de recourir à un style spécifique afin de mesurer l'influence de celui-ci sur un ou plusieurs aspects de l'apprentissage chez l'élève.

À cet effet, l'étude de Boyce (1992) compare l'influence des styles d'enseignement directif (A), autoprogressif (B) et réciproque (C) sur l'acquisition d'habiletés motrices lors d'une tâche de projection d'objets auprès de 135 étudiants universitaires en éducation physique (18 à 23 ans). Deux séances par semaine sur une durée de trois semaines ont été données pour un total de six séances pour chaque groupe. Une évaluation de leur performance motrice à un test d'habiletés de projection d'objets a été effectuée à chaque séance, et un test de rétention a été soumis aux étudiants sept jours après la dernière séance dans le but d'évaluer l'acquisition d'habiletés motrice. Les trois groupes comportaient 45 étudiants : directif (A) (f:18, m:27), autoprogressif (B) (f:19, m:26) et réciproque (E) (f:18, m:27). Les résultats montrent une différence significative entre les six intervalles de tests pour chaque style. Plus spécifiquement, les étudiants des groupes où l'enseignant a utilisé les styles directif (A) et autoprogressif (B) obtiennent des scores significativement plus élevés que les étudiants du groupe où l'enseignant a utilisé le style réciproque (E). Il est important de noter que toutes les séances étaient données par le même enseignant, qui exécutait des plans de cours préparés par le chercheur. Pour vérifier si la performance de l'enseignant était conforme au style d'enseignement qu'il devait utiliser, les étudiants ayant pris part à la séance devaient remplir un questionnaire basé sur les catégories de décisions du modèle de Mosston et Ashworth (1986), ce qui a permis de calculer le pourcentage de congruence de l'enseignement reçu avec le partage de décisions du style point de repère

utilisé. Le taux de conformité entre les styles planifiés et les styles évalués par les étudiants est situé entre 87% et 97%, ce qui est un taux acceptable selon l'auteur.

Beckett (1990) s'est aussi interrogé sur l'influence des styles autoprogessif (B) et intégration (E) sur l'acquisition d'habiletés motrices ainsi que sur l'acquisition de connaissances lors d'une tâche de manipulation d'objets. Dix enseignants (f:4, m:6) ont chacun animé une séance à deux groupes de six étudiants collégiaux (18 à 22 ans, f:55, m:65). Les étudiants ont été répartis dans des groupes selon leur performance au prétest : les étudiants plus performants ont été jumelés aux plus faibles (groupes hétérogènes) et les étudiants moyennement performants ont été regroupés (groupes homogènes). Pour mesurer l'influence du style d'enseignement sur l'acquisition d'habiletés motrices, un posttest a été effectué auprès de chaque étudiant immédiatement après la séance. Un test de rétention a aussi été effectué quatorze jours après le posttest. Une augmentation significative entre les scores moyens du prétest et les scores moyens du posttest ainsi qu'entre les scores moyens du prétest et les scores moyens du test de rétention a été notée pour les deux styles vérifiés. La moyenne des scores obtenus par l'ensemble des étudiants ayant eu un enseignement avec le style «Intégration (E)» est significativement supérieure à celle des étudiants ayant reçu un enseignement avec le style autoprogessif (B). La composition des groupes n'a eu aucune influence significative sur les résultats quant à l'acquisition d'habiletés motrices. Pour comparer l'acquisition de connaissances sur la tâche, un questionnaire comportant 15 questions a également été rempli par chaque étudiant après la séance d'enseignement-apprentissage. Les résultats obtenus à ce test montrent que les scores obtenus par les étudiants du groupe intégration (E) sont significativement plus élevés que ceux du style autoprogessif (B) mais qu'il n'existe pas de différence significative liée à la composition des groupes. Tout comme dans l'étude de Beckett (1990), les enseignants ont reçu des plans de cours élaborés à partir d'un style d'enseignement conforme aux descriptions de Mosston et Ashworth (1986). Ils ont également reçu une formation de 15 minutes sur le modèle théorique de Mosston et Ashworth, lu le chapitre de l'ouvrage de Mosston et Ashworth correspondant au style qu'ils devaient utiliser ainsi qu'observé l'enregistrement vidéo d'un enseignant utilisant ce style. Pour s'assurer de la conformité des styles d'enseignement utilisés par les enseignants avec les styles d'enseignement planifiés, l'auteur a utilisé des grilles d'observation du style

d'enseignement développées par Sherman (1982). Les taux de conformité avec les styles décrits par Mosston et Ashworth (1986) en fonction de ces grilles varient de 84,6% à 88,4%.

Ces deux études permettent d'illustrer l'efficacité des styles d'enseignement sur l'acquisition d'habiletés motrices, que ce soit sur une courte période (une séance) ou sur une période de temps moyen (six séances). Cependant, les étudiants ayant pris part à ces deux études étaient d'âge adulte et les séances ne s'inscrivaient pas dans un cadre scolaire régulier. On peut supposer que les enseignants n'avaient pas de gestion de classe à effectuer, ce qui constitue un avantage considérable en ce qui a trait à l'efficacité de l'enseignement.

Une étude portant sur l'influence des styles d'enseignement chez des élèves d'âge primaire a été effectuée par Goldberger, Gerney et Chamberlain (1982). Dans un premier temps, cette étude avait comme objectif de vérifier l'influence de trois styles d'enseignement (par tâche - B, réciproque - C et intégration - E) sur la performance motrice et sur le développement d'habiletés sociales chez des élèves de cinquième année (N=96, f:48, m:48). Pour ce faire, Goldberger et ses collaborateurs (1982), ont utilisé une tâche de projection d'objets. Trois groupes de 32 élèves, comprenant chacun un nombre égal de filles et de garçons, ont été aléatoirement formés. Chacun de ces groupes a reçu un enseignement par un des deux enseignants participant à la recherche et ce, dans l'un des trois styles évalués. Une liste de vérification a été élaborée afin de veiller à la rigueur d'application des styles d'enseignement utilisés par les enseignants. Contrairement aux études mentionnées précédemment, on ne considérait pas le nombre de séances offertes aux élèves, mais plutôt le nombre de projections d'objets. Ce nombre a été établi à 60 pour chacun des styles (30 en tant qu'observateur, et 30 en tant qu'exécutant pour le style réciproque (C)). Un test avec la procédure DSH de Tukey a permis de constater une différence significative dans les scores moyens obtenus au test de projection d'objets du prétest et ceux du posttest pour les trois styles d'enseignement. On ne constate toutefois pas de différence significative entre chacun des styles. Dans un deuxième temps, on a voulu comparer l'acquisition de comportements liés à la transmission de feed-back entre les élèves en utilisant le style réciproque (C) comme contexte d'apprentissage. Ainsi, à l'aide d'un système de codage des comportements de l'élève observateur et de l'élève exécutant, les auteurs ont comparé lors de l'apprentissage d'une nouvelle tâche les différences entre les élèves ayant reçu le premier enseignement avec

le style autoprogessif (B) à ceux ayant reçu le premier enseignement avec le style réciproque (C). Les résultats montrent que les élèves observateurs ayant reçu un enseignement dans le style réciproque (C) étaient significativement plus empathiques et offraient significativement plus souvent du feed-back à l'élève exécutant que ceux ayant reçu le premier enseignement avec le style autoprogessif (B). De plus, les élèves exécutants étant précédemment dans le groupe réciproque (C) demandaient significativement plus de feed-back que les élèves du groupe utilisant le style autoprogessif (B). Ces résultats ont amené les auteurs à affirmer que le développement d'habiletés sociales est favorisé par le style réciproque (C).

Goldberger et Gerney (1990) ont également réalisé une étude dans un cadre scolaire auprès d'élèves de cinquième année. L'objectif de cette étude était de vérifier l'influence de deux différents formats du style autoprogessif (B). Ces deux formats comportaient une différence quant au partage des catégories de décisions. Dans le premier format (PE), les élèves (n=46) devaient exécuter les stations d'une activité d'apprentissage selon l'ordre et la durée déterminés par l'enseignant. Implicitement, les décisions du temps de départ et du temps d'arrêt de l'activité d'apprentissage étaient la responsabilité de l'enseignant. Le deuxième format (Pe) laissait aux élèves (n=43) le soin de décider pour chacun des aspects de l'activité d'apprentissage. Les résultats à un prétest portant sur leurs habiletés à une tâche de projections d'objets ont été comparés aux résultats à un posttest ayant lieu sept jours après la dernière des deux séances de 45 minutes. Les résultats des deux groupes (PE et Pe) ont aussi été comparés avec ceux d'un groupe contrôle (35 élèves). Le même enseignant a donné toutes les séances aux trois groupes. Les résultats ont été présentés pour trois catégories d'élèves par groupe : les élèves faibles (plus de la moitié d'un écart type sous la moyenne lors du pré-test), les élèves forts (plus de la moitié d'un écart type au dessus de la moyenne lors du pré-test) et les élèves moyens (les élèves ayant obtenu des résultats à l'intérieur de ces deux limites.) Les deux groupes expérimentaux ont obtenu des résultats significativement supérieurs au groupe contrôle. Aucune différence significative n'a été trouvée entre les résultats des deux groupes expérimentaux sauf pour les élèves ayant présenté de faibles résultats au prétest. En effet, les élèves du groupe (Pe) ayant présenté de faibles résultats au prétest ont augmenté significativement plus leur score que les élèves du groupe (PE) faisant partie de la même catégorie. Ces résultats montrent que les élèves ayant de faibles habiletés au début de la

pratique d'une tâche acquièrent plus d'habilités dans un style d'enseignement où ils peuvent déterminer l'ordre et la durée des activités d'apprentissage proposées que dans un style d'enseignement où ces responsabilités reviennent à l'enseignant. La rigueur d'application des deux formats du style d'enseignement autoprogressif (B) a été évaluée à l'aide d'un instrument de vérification (Behavior Analysis Tool, Goldberger, 1989) et ce, à l'aide d'extraits d'enregistrement vidéo de dix minutes pour chacune des séances. Bien que les auteurs rapportent que les résultats de ces observations étaient concluants, aucun détail n'est fourni quant aux taux de correspondance entre les formats de styles d'enseignement utilisés et planifiés.

2.2.3 Enseignement centré sur l'élève

Malgré les preuves empiriques de l'efficacité des styles d'enseignement reproductifs sur plusieurs aspects de l'apprentissage, certains auteurs affirment que l'enseignement centré sur l'élève (représenté dans le modèle théorique de Mosston et Ashworth par les styles productifs) est plus efficace sur l'apprentissage de l'élève (Ramsay & Olivier, 1995; Rothenberg, McDermott & Martin, 1998) et aide à la motivation des élèves (Bujold & Saint-Pierre, 1996; Rothenberg et al., 1998). Il est intéressant de noter que peu d'études ont comparé les styles de production avec les styles de reproduction sur la base du modèle théorique de Mosston et Ashworth (2002). Seul le style par découverte guidée (F) a été étudié dans cette optique, et les résultats démontrent qu'il n'y a pas de différence significative en ce qui a trait à l'acquisition d'habiletés motrices et de connaissances sur la tâche comparativement au style directif (A) chez des élèves de troisième, quatrième, cinquième et sixième année du primaire (N=244) et ce, pour une tâche de projection de balles avec un bâton de golf (Salter & Graham, 1985). Les résultats de Salter et Graham (1985) sont toutefois discutables puisque la période d'expérimentation s'est déroulée sur une seule séance de 20 minutes pour chacun des douze groupes d'élèves.

Les résultats de l'étude de Cleland, Helion et Fry (1999) montrent que l'utilisation des styles d'enseignement par découverte guidée (F), par découverte divergente (G) et par production divergente (H) fait augmenter le nombre d'interventions de l'enseignant visant à favoriser l'utilisation par l'élève de sa pensée critique. Les élèves sont plus aptes à produire

plusieurs réponses motrices pouvant répondre à une tâche problématique. Cette étude démontre aussi qu'une formation sur les styles d'enseignement de type productif a fait augmenter significativement le pourcentage d'interventions favorisant la pensée. Cette étude a tout de même une limite en raison de la petite taille de l'échantillon ($n=4$) utilisé.

À la lumière de ces études sur le continuum des styles d'enseignement, il est possible de mettre en évidence deux aspects importants. Le premier aspect concerne le fait que toutes les études rapportées, sauf celle de Goldberger et Gerney (1990), sont construites sur la base des styles d'enseignement points de repère. L'utilisation conforme de ces styles était vérifiée par les chercheurs ou par les élèves à l'aide de listes de vérification. On sait que les styles points de repère comportent chacun leur propre structure de partage de décisions. On peut donc douter que l'utilisation réelle des styles d'enseignement par les enseignants en milieu scolaire est conforme aux styles d'enseignement points de repère. Cependant, des structures de partage de décisions similaires sont possiblement utilisées par les enseignants en E.P.S. Comme Goldberger et Gerney (1990) l'ont démontré, la même stratégie pédagogique globale comportant un simple changement de quatre catégories de décision peut affecter l'acquisition d'habiletés motrices de certaines catégories d'élèves. Il apparaît utile d'évaluer comment s'articule le partage de décisions des styles d'enseignement utilisés par les enseignants du milieu scolaire. Le deuxième aspect concerne une différence à l'égard des styles d'enseignement utilisé selon les domaines d'apprentissage. Par exemple, Cleland et ses collaborateurs (1999) ont montré que les styles découverte guidée (F), découverte convergente (G) et production divergente (H) favorisent la pensée critique chez l'élève, donc le domaine d'apprentissage cognitif. Goldberger et ses collaborateurs (1982) ont quant à eux montré que le style réciproque (C) favorise plus le développement d'habiletés sociales que le style autoprogressif (B), alors que Beckett (1991) a montré que le style intégration (E) favorise plus l'acquisition de connaissances sur une tâche que le style autoprogressif (B). Le choix du style d'enseignement peut donc se faire selon le domaine d'apprentissage visé. Garn et Byra (2002) ont expliqué l'importance de la distribution des styles d'enseignement sur trois domaines d'apprentissage : physique, cognitif et social. Le tableau 2.2 résume les conclusions des deux auteurs.

Tableau 2.2 - Importance des domaines d'apprentissage sollicités en fonction des styles d'enseignement, tiré de Garn et Byra (2002)

Style d'enseignement	Domaine d'apprentissage	Importance du style
Directif (A)	Physique	min ————— ○ max
	Cognitif	min ○ ————— max
	Social	min ○ ————— max
Autoprogessif (B)	Physique	min ————— ○ max
	Cognitif	min ○ ————— max
	Social*	min ○ ————— max
Réciproque (C)	Physique	min ————— ○ ————— max
	Cognitif	min ————— ○ max
	Social	min ————— ○ max
Autoévaluatif(D)	Physique	min ————— ○ max
	Cognitif	min ————— ○ max
	Social	min ○ ————— max
Intégration (E)	Physique	min ————— ○ max
	Cognitif	min ————— ○ max
	Social	min ————— ○ ————— max
Découverte guidée (F)	Physique	min ○ ————— max
	Cognitif	min ————— ○ max
	Social	min ————— ○ ————— max
Découverte convergente (G)	Physique	min ————— ○ max
	Cognitif	min ————— ○ max
	Social*	min ○ ————— max
Production divergente (H)	Physique	min ————— ○ max
	Cognitif	min ————— ○ max
	Social*	min ○ ————— max

*Si le travail est effectué avec un pair ou un sous-groupe, l'importance sur le domaine social augmentera.

2.2.4 Domaines d'apprentissage

On remarque dans le tableau 2.2 que l'importance d'un style catégorisé reproductif peut être équivalente à l'importance d'un style productif au niveau d'un même domaine d'apprentissage. Il faut toutefois mettre ces constats en perspective quant à la teneur des

apprentissages réalisés. Si les styles de reproduction accordent une plus grande importance au produit de l'apprentissage, les styles de production favorisent plutôt le processus lié à cet apprentissage. Cette distinction repose sur les processus cognitifs inhérents aux styles. Or, même si l'importance vise le même domaine d'apprentissage pour deux styles de catégories différentes, l'apprentissage de l'élève varie puisqu'il ne relève pas des mêmes processus cognitifs.

Dans cette optique, les styles d'enseignement appartenant à une seule catégorie ne peuvent être exclusivement utilisés si l'on désire s'adresser à l'intégralité de l'élève dans son apprentissage. En effet, il semble que les styles centrés sur l'enseignant et ceux centrés sur l'élève mènent à des objectifs à la fois différents et complémentaires. La qualité d'intervention pédagogique d'un enseignant repose alors sur sa flexibilité à utiliser plusieurs styles d'enseignement différents (Grasha 1994; Joyce et al., 2004; Mosston & Ashworth, 2002).

Tel que mentionné dans le premier chapitre de cette recherche, le cadre de référence des éducateurs physiques et à la santé des écoles du Québec prône l'utilisation de méthodes constructivistes ou socioconstructivistes. Ces méthodes sont associées aux styles productifs puisqu'elles placent l'élève au centre de ses apprentissages. Cependant, les résultats de recherche font état de la prépondérance de l'utilisation de styles d'enseignement reproductifs. Au Québec, il est possible d'expliquer cette prépondérance des styles reproductifs par l'influence persistante du programme d'étude de 1981, où l'évaluation devait se faire à partir d'objectifs «mesurables» (MEQ, 1981, p.75). L'utilisation de styles reproductifs était alors essentielle, car il s'agissait d'atteindre un niveau de performance d'une action précise dans un contexte donné. Cependant en raison de l'implantation du programme de formation de l'école québécoise à l'ordre primaire, l'étude de la congruence entre les styles d'enseignement utilisés par les enseignants en E.P.S. et les orientations pédagogiques du programme est pertinente.

2.3 Objectifs et hypothèses de recherche

Les résultats des recherches sur les styles d'enseignement indiquent qu'il est important de circonscrire les procédures de l'étude. En effet, certaines variables peuvent avoir une influence sur l'utilisation observée et autorévélee des styles d'enseignement par l'enseignant. Par exemple, l'ordre d'enseignement (primaire - secondaire) et la durée des séances sont deux variables qui ont une influence sur les styles d'enseignement des enseignants (Banville et al, 2004). De plus, étant donné que le programme de formation de l'école québécoise n'est complètement implanté qu'au niveau primaire, il s'avère important d'étudier comment sont utilisés les styles d'enseignement par les enseignants du primaire. L'âge, l'expérience et le sexe sont des variables qui ne semblent pas influencer les styles d'enseignement des enseignants (Hasty, 1997; Curtner-Smith et al., 2001 et Banville et al. 2004). Les études recensées dans cette étude ne permettent pas d'établir un lien entre le style d'enseignement et le type d'activité enseignée. À ce sujet, aucune étude à ce jour n'a tenté de mesurer l'évolution des styles d'enseignement sur un même moyen d'action (ex : la jonglerie, le basket-ball, des activités de poursuivant-poursuivi, etc.) lors d'une série de séances. En effet, la seule étude comprenant plus de deux séances concerne l'étude de l'efficacité de styles prédéterminés (Boyce, 1992). Or, il est plausible que le nombre de séances portant sur un même moyen d'action d'activité physique permette à l'enseignant de recourir à plusieurs styles d'enseignement.

Cette étude comporte trois objectifs. Le premier objectif vise à décrire si le taux de décisions chez l'élève est associé au continuum reproductif-productif du modèle des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002). Le deuxième objectif consiste à décrire comment l'expérience d'un élève au sein d'une même activité physique est associée à une augmentation de son taux de décisions pour cette activité. Finalement, le troisième objectif vise à décrire l'utilisation des consignes données par l'enseignant lors des activités d'apprentissage pour chacun des styles d'enseignement du modèle théorique de Mosston et Ashworth (2002). En effet, il est important de comprendre la façon dont l'enseignant communique avec les élèves pour chacun des styles d'enseignement.

Pour ce faire, trois hypothèses de recherche sont formulées. La première hypothèse de recherche cerne le premier objectif :

Plus le style d'enseignement est productif, plus le taux de décisions de l'élève est élevé.

La deuxième hypothèse concerne le deuxième objectif :

Le taux de décisions de l'élève augmente avec la progression de la séquence d'enseignement-apprentissage.

La troisième hypothèse traite du troisième objectif :

Le taux de consignes portant sur le contenu d'apprentissage lors des activités d'apprentissage diminue plus le style d'enseignement est productif.

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Cette section présente les aspects de l'étude relatifs à la démarche méthodologique. D'abord, le type et le devis de recherche seront indiqués. Ensuite, les paramètres de l'étude, la composition de l'échantillon et la procédure de collecte de données seront présentés. De plus, les deux instruments de mesure développés seront expliqués dans cette section. Notons tout de suite qu'il est possible de visualiser ces instruments à l'appendice C.

3.1 Type et devis de recherche

Cette recherche s'inscrit dans un cadre descriptif et corrélationnel (Bouchard & Cyr, 2000). Elle vise ainsi décrire la relation entre les styles d'enseignement utilisés par les enseignants en éducation physique et à la santé et le taux de décisions des élèves. Cette recherche poursuit la voie proposée par Banville et ses collaborateurs (2004), qui ont suggéré la vérification empirique des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002) en milieu scolaire.

3.2 Paramètres de l'étude

Les études consultées ont permis de comprendre l'importance d'identifier des paramètres dans lesquels les données seront recueillies. À cet effet, quatre paramètres ont été établis pour la collecte des données.

Le premier paramètre concerne l'importance d'observer les styles d'enseignement pour un ordre d'enseignement donné, plus spécifiquement le troisième cycle du primaire. Le deuxième paramètre permet de vérifier l'évolution de l'utilisation des styles d'enseignement lors d'une situation d'enseignement-apprentissage. À cette fin, trois séances constituant une

situation d'enseignement-apprentissage complète (début et fin) ont été observées. Le troisième paramètre concerne la durée de la séance puisque selon Banville et ses collaborateurs (2004), celle-ci peut affecter l'utilisation des styles d'enseignement par les enseignants. Il a donc été déterminé pour cette étude que l'observation porterait sur des séances d'enseignement de plus de 40 minutes. Finalement, le quatrième paramètre fait référence au postulat de Mosston et Ashworth (2002) selon lequel il existe une variation du style d'enseignement en fonction du nombre d'élèves par classe. À cet égard, le nombre d'élèves composant les classes observées est fixé à l'intérieur de l'intervalle de 25 et 32.

3.3 Sélection des participants et composition de l'échantillon

Cinq enseignants en E.P.S. âgé entre 32 et 55 ans et possédant une expérience variant entre 10 et 28 ans composent l'échantillon. Les cinq enseignants sont de sexe masculin. Le recrutement des participants a été effectué auprès de plusieurs commissions scolaires (grande région métropolitaine, Rive Sud, Estrie). Spécifions que la période de collecte de données a coïncidé avec une période de moyens de pression de la part des enseignants et le taux d'acceptation de la part de ces derniers semble affecté. Deux commissions scolaires ont répondu positivement à la demande de participation donnant lieu à deux procédures de recrutement différentes. La première procédure est de type probabiliste et systématique. De manière plus spécifique, les écoles de la Commission Scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) offrant des séances d'E.P.S. correspondant aux quatre paramètres fixés ont été listées dans le programme informatique Microsoft Excel. Ces écoles ont ensuite été classées de façon aléatoire. Sur cette liste, trois écoles ont été sélectionnées à partir de la première école, et ce, à raison d'intervalle de quatre. Par la suite, les trois enseignants contactés ont accepté de participer. Dans un même temps, une conseillère pédagogique en éducation physique de la Commission Scolaire de Laval (CSDL) a fourni une liste de cinq enseignants. Comme cette liste ne permettait pas d'employer la méthode d'échantillonnage probabiliste et systématique, la procédure d'échantillonnage par convenance a été utilisée. Sur les cinq enseignants contactés, deux ont accepté de participer.

Les directions de chacune des écoles participantes ont d'abord approuvé le projet de recherche et rempli un formulaire de consentement (Appendice D). Par la suite, les enseignants ont également rempli un formulaire de consentement. Les formulaires comprenaient une section dans laquelle le respect de la confidentialité et de l'anonymat des participants étaient spécifiés. De plus, le nom des enseignants ainsi que le nom des écoles sont codés pour assurer l'anonymat. Enfin, les bandes vidéos seront détruites suite à leur codage complet.

3.4 Procédure de collecte des données

La collecte des données a été effectuée en deux étapes et s'est déroulée au cours des mois d'avril, mai et juin 2006. Le filmage des séances d'enseignement n'a pu être effectué en raison de l'obligation de recueillir le consentement des parents de tous les élèves des classes observées. Cependant, l'enregistrement audio des interventions de l'enseignant a été effectué à l'aide d'une caméra vidéo dirigée vers le codcur. Celui-ci, signalait en direction de la caméra les changements d'activités d'apprentissage et l'utilisation de démonstrations et de schémas de la part de l'enseignant.

3.5 Instruments de mesure

Deux instruments de collecte des données ont été développés afin de décrire les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002) utilisés lors d'une séance d'EPS. Le premier instrument permet d'identifier le type de communication utilisé par l'enseignant afin de vérifier le taux de consignes donné par l'enseignant pour chacun des styles d'enseignement du modèle de Mosston et Ashworth (2002). Le deuxième instrument permet d'identifier les stratégies pédagogiques et le partage de décisions utilisés par l'enseignant identifiant ainsi le style d'enseignement utilisé. Le développement de ces deux grilles d'observation a été essentiel, car aucun instrument décrivant les modalités de communication et l'identification de la stratégie pédagogique n'a été utilisé par les études empiriques répertoriées. Ces deux instruments sont décrits dans les sous-sections ci-dessous.

3.5.1. Types de communication des enseignants

Le premier instrument développé est une grille permettant de recueillir l'ensemble des interventions de l'enseignant lors de l'utilisation des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002). Les données recueillies à l'aide de cet instrument permettent de vérifier la troisième hypothèse voulant que le taux de consignes portant sur le contenu d'apprentissage lors des activités d'apprentissage diminue plus le style d'enseignement est productif. Compte tenu du nombre d'éléments contenus dans la grille, le codage est effectué après la séance d'enseignement. Pour aider le codage des interventions orales de l'enseignant, un *verbatim* de chacune des séances est effectué. Les *verbatim* découpent la communication de l'enseignant par phrase énoncée. Par exemple, bien que ces deux phrases se suivent et traitent d'un même sujet, elles sont traitées comme des énoncés distincts :

Énoncé 1 : *Je te conseille de te placer près du tapis que l'on va utiliser tantôt.*

Énoncé 2 : *Pas trop près d'un autre élève ni en face d'un autre élève.*

La grille d'observation comporte deux sections couvrant les deux types de communication entre l'enseignant et l'élève, soit les explications et le feed-back.

La section explications se subdivise en trois composantes : 1- les moments, 2- les moyens et 3- les aspects. Ces composantes s'inspirent d'un document sur l'analyse de la communication pédagogique chez des étudiants-stagiaires en enseignement de l'ÉPS (Desbiens, Roy, Spallanzani, Brunelle, & Lacasse, 2005) et selon les paramètres du modèle de Mosston et Ashworth (2002). Les moments où s'effectuent les explications sont identifiés à partir de cinq moments spécifiques : 1- lors des explications de l'activité d'apprentissage ou de la séance (Ex), 2- lors du déroulement de l'activité d'apprentissage (Act), 3- lors d'un intervalle de l'activité d'apprentissage ou de la séance (Int), 4- lors du bilan de l'activité d'apprentissage (Ba) ou 5- autres (A). La deuxième composante s'inspire, quant à elle, du document pour décrire et analyser la communication pédagogique chez des étudiants-stagiaires en enseignement de l'ÉPS (Desbiens et al., 2005) pour spécifier la catégorie de décisions au regard des modes de communication utilisés et au regard de certains instruments

pédagogiques requis par certains styles d'enseignement. Ainsi, quatre moyens de communication peuvent être employés: 1- une consigne (C), 2- une information (inf), 3- un questionnement (Q) ou 4- autres (A). Ces trois moyens peuvent par la suite être jumelés aux éléments suivants lorsque l'enseignant en fait l'utilisation: 1- une démonstration (D), l'utilisation d'un schéma (Sh) et l'utilisation d'une fiche (F). Par exemple, on code (C/D) lorsque l'enseignant donne une consigne en effectuant une démonstration. La troisième composante se base sur le modèle de Mosston et Ashworth (2002) au sujet des aspects de la communication. Cette composante se divise en quatre éléments: 1- le contenu d'apprentissage (Ca), 2- l'organisation de l'activité (O), 3- les comportements à adopter (Cpt) ou autres (A)

Les éléments de codification de la deuxième section de la grille, soit le feed-back, proviennent des paramètres du modèle de Mosston et Ashworth (2002). La codification du feed-back est effectuée à l'aide de quatre composantes: 1- le moment, 2- l'aspect, 3- l'émetteur et 4- le récepteur du feed-back. Deux éléments permettent de spécifier la composante moment: 1- pendant ou immédiatement après l'exécution de l'action (Im) ou en différé soit plus de 5 secondes après l'exécution de l'action (Di). Les éléments à coder pour la composante aspect sont les mêmes que pour la section explications (1- le contenu d'apprentissage (Ca), 2- l'organisation des activités (O), 3- les comportements à adopter (Cpt) ou 4- autres (A). Les deux dernières composantes à repérer concernent l'émetteur et le récepteur du feed-back: 1- l'élève observateur (1), 2- l'élève exécutant (2) ou 3- l'enseignant (3). Bien que cette étude ne prenne pas en compte la variable feed-back comme objet d'analyse, il est indispensable de la codifier pour discerner les interventions devant être codées comme des explications de celles devant être codées comme du feed-back.

Le protocole d'observation prévoit le codage de chaque énoncé transmis par l'enseignant aux élèves concernés par l'activité d'apprentissage en cours. L'utilisation de la grille s'effectue donc de la façon suivante.

La première étape consiste à déterminer si l'intervention de l'enseignant correspond à une explication ou à un feed-back. Si le codeur détermine qu'il s'agit d'une explication, il doit subséquemment déterminer le moment lors duquel l'intervention est émise, le ou les moyens

avec lesquels elle est donnée et l'aspect relatif à celle-ci. Ensuite, il doit indiquer l'activité d'apprentissage relative à cette intervention. Si l'intervention concerne l'ensemble du cours ou plusieurs activités, le codeur devra inscrire séance (S). Les activités d'apprentissage sont numérotées par l'observateur à l'aide d'un geste en direction de la caméra.

Voici un exemple à partir de l'intervention suivante : « La réception ne se fait pas sur le dos, elle se fait vraiment sur les omoplates ». Cet exemple a eu lieu lors de l'activité d'apprentissage 5 et est codé de la façon suivante :

Explications					Feed-back				
	Moment	Moyen	Aspect	Activité	Moment	Aspect	Émetteur	Récepteur	Activité
	3.1.1	3.1.2	3.1.3		4.1.1	4.1.2	4.1.3	4.1.4	
101	Act	Inf	Ca	5					

Figure 3.1 – Codage de la communication des explications

Dans le cas où l'intervention de l'enseignant doit être codée comme un feed-back, le processus de décision est le suivant : 1- indiquer le moment relatif au feed-back, 2- indiquer l'aspect, 3- identifier l'émetteur, 4- identifier le récepteur et 5- inscrire le numéro de l'activité d'apprentissage. Rappelons qu'il peut s'agir d'une intervention générale relative à la séance ou à plusieurs activités d'apprentissage. Dans un tel cas, le codeur doit indiquer (S) pour séance.

Voici un exemple à partir de l'intervention suivante : « Ta rotation était parfaite ». Cet exemple a eu lieu dans l'activité d'apprentissage 7 et a été codé ainsi :

Explications					Feed-back				
Moment	Moyen	Aspect	Activité		Moment	Aspect	Émetteur	Récepteur	Activité
3.1.1	3.1.2	3.1.3			4.1.1	4.1.2	4.1.3	4.1.4	
101					Di	Ca	3	2	7

Figure 3.2 – Codage de la communication du feed-back

3.5.2 Stratégie pédagogique et partage de décisions

La deuxième grille d'observation permet de relever les éléments qui concernent l'organisation du style d'enseignement prévu dans le modèle de Mosston et Ashworth (2002). Ces données permettent de vérifier les deux premières hypothèses. À cet effet, un travail d'identification de ces éléments a été effectué par Curtner-Smith et ses collaborateurs (2001) et traduit par Banville et ses collaborateurs (2004). La grille développée pour l'identification du style d'enseignement s'inspire de leur travail.

L'identification du style d'enseignement est effectuée à partir de deux composantes : la stratégie pédagogique et le partage de décisions. La grille de codification des stratégies pédagogiques et du partage de décisions comporte deux sections. La première section concerne l'identification de la stratégie pédagogique. On observe l'utilisation simultanée de plusieurs stratégies pédagogiques inhérentes aux styles d'enseignement pour une même activité d'apprentissage. À cet effet, parmi les onze styles d'enseignement proposés par Mosston et Ashworth (2002), le codeur doit déterminer la stratégie pédagogique dominante dans le cadre du déroulement de la séance. À titre d'exemple, si une activité d'apprentissage présente des traits du style par intégration (E), mais que cette activité se déroule au sein d'un parcours de stations (autoprogresif - B), cette deuxième stratégie pédagogique sera déclarée dominante puisque le déroulement du cours en dépend.

La deuxième section de la grille concerne l'identification du partage des décisions entre l'élève et l'enseignant. À cet égard, Mosston et Ashworth (2002) proposent plusieurs

catégories de décisions afin d'évaluer les rôles de l'élève et de l'enseignant lors de l'utilisation d'un style. Il est possible de coder quatorze d'entre elles lors du déroulement d'une situation d'enseignement-apprentissage. Pour chacune des catégories observées, on code qui en est le responsable : 1- l'élève, 2- l'enseignant ou 3- la structure de l'activité, la nature de la tâche et autres responsables. Voici la liste des catégories pour lesquelles le partage de décisions est codé : 1- le temps de départ de l'activité, 2- le temps de départ des actions, 3- l'intensité de la pratique, 4- la durée des activités d'apprentissage, 5- le temps d'arrêt des actions, 6- le temps d'arrêt des activités, 7- les intervalles entre les actions, 8- les intervalles entre les activités, 9- le lieu de la situation d'apprentissage, 10- la tenue et l'équipement nécessaires, 11- l'ordre des situations d'apprentissage, 12- la posture 13- le nombre de répétitions et 14- le traitement des questions.

Voici un exemple illustrant le codage du partage de décisions. Dans le cas où l'enseignant présente aux élèves un parcours d'activités d'apprentissage devant être réalisé selon un ordre précis et dans lesquelles l'élève doit utiliser le matériel qui lui convient pour réussir une tâche donnée, on codera les décisions du lieu de situation d'apprentissage, de la tenue et l'équipement nécessaires, de l'ordre des situations d'apprentissage, de la posture et du nombre de répétitions de la façon démontrée à la figure 3.3.

Effectivement, le lieu et l'ordre des activités d'apprentissage sont déterminés par l'enseignant, l'équipement utilisé est déterminé par l'élève, la posture lors des activités et le nombre de répétitions ne sont pas spécifiés et reviennent donc à l'élève. Les autres décisions sont également à coder selon le contexte de l'activité d'apprentissage

		Act. 1
Stratégie pédagogique	Styles d'enseignement	B
Partage des décisions	Départ activité	
	Départ actions	
	Durée	
	Intensité	
	Arrêt actions	
	Arrêt activité	
	Intervalle actions	
	Intervalle activité	
	Lieu	2
	Posture	1
	Tenue et équipement	1
	Ordre	2
	Nb. de répétitions	1
	Questions	

Figure 3.3 – Codage de la stratégie pédagogique et du partage de décisions

3.5.3 Entraînement des codeurs et accord inter-juges

La codification des séances d'enseignement a été réalisée par un étudiant à la maîtrise en éducation et détenteur d'un baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé et par un enseignant en éducation physique et à la santé. L'entraînement des deux codeurs a été effectué à l'aide de trois séances d'E.P.S. déjà filmées ne faisant pas partie de l'étude. Une présentation des items à coder a d'abord été effectuée par l'auteur de ce mémoire au deuxième codeur. Par la suite, 50 interventions d'un enseignant ont été codées distinctement par les deux codeurs. Suite à l'analyse des accords et des désaccords du codage de ces interventions, une clarification de certains éléments a été effectuée. Un deuxième codage de 50 interventions a ensuite été réalisé. Ce deuxième codage a révélé un taux d'accord inter-juges suffisamment élevé pour procéder au codage des trois séances

d'entraînement final. Ce dernier entraînement a permis d'obtenir un taux d'accord inter-juges de 97 % permettant ainsi le codage des vidéocassettes présentant les séances relatives à cette étude. Afin d'assurer la validité des données recueillies, le calcul de l'accord inter-juges a été effectué à l'aide de trois séances d'enseignement (N=15). L'appendice E présente l'ensemble détaillé des taux d'accords des trois séances. Globalement, on constate que les codeurs s'entendent plus de neuf fois sur dix (94,8 %) pour l'identification des interventions à coder soit une explication, soit un feed-back. En ce qui a trait aux types d'explications, les codeurs obtiennent des taux d'accords pour le moment, le moyen et l'aspect de 91,9 %, 86,1 % et 82,5 % respectivement. Quant au codage des stratégies pédagogiques, le taux moyen d'accords inter-juges est de 94,4 %. Enfin, un degré élevé d'accords inter-juges a été obtenu pour le codage des catégories de décisions (95,6 %).

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

La présentation des résultats se divise en trois sections. La première section décrit le contenu des séances d'enseignement observées. La deuxième section rapporte les résultats des analyses préliminaires ainsi que les explications concernant les manipulations de variables effectuées afin de permettre une correspondance avec le modèle de Mosston et Ashworth (2002). Enfin, la troisième section présente les résultats des analyses permettant la vérification des hypothèses.

4.1 Description du contenu des séances observées

Avant de procéder aux analyses, il est important de rappeler les paramètres de l'étude. Chacun des cinq enseignants a été observé lors d'une situation d'enseignement-apprentissage comportant trois séances sur une même activité physique. Les données présentées portent sur l'observation de 15 séances concernant des activités physiques collectives et individuelles. Lors de ces 15 séances les enseignants ont présenté aux élèves un total de 65 activités d'apprentissage. Les activités physiques collectives sont le pilo-polo et le basket-ball/tchoukball et les activités physiques individuelles sont l'athlétisme, l'acrogym et la jonglerie. En résumé, les observations sont faites sur 5 situations d'enseignement-apprentissage comprenant chacune 3 séances pour un total de 15 séances. Lors de ces 15 séances, 65 situations d'apprentissage ont été présentées.

4.2 Données descriptives et manipulations des variables

Cette section se divise en quatre parties. La première partie rapporte les données descriptives relatives aux styles d'enseignement observés. La deuxième partie explique la modification des données pour obtenir un taux de partage de décisions de l'élève par activité d'apprentissage. La troisième partie concerne quant à elle, la modification des données pour l'obtention d'un taux de décisions de l'élève par séance. Finalement, la quatrième partie

présente le calcul effectué pour obtenir le taux de consignes lors des activités d'apprentissage.

4.2.1 Données descriptives de la variable styles d'enseignement

Cette partie présente les données descriptives des styles d'enseignement observés dans cette étude. Rappelons que ce modèle comporte onze styles d'enseignement situés sur un continuum allant du style le plus reproductif au style le plus productif. Un style d'enseignement a été codé par situation d'apprentissage pour un total de 65 activités d'apprentissage. Le tableau 4.1 montre la fréquence d'utilisation de chacun de ces styles d'enseignement lors des situations d'enseignement-apprentissage.

Tableau 4.1 - Fréquences et pourcentages d'utilisation des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002) lors des situations d'enseignement-apprentissage (65 activités d'apprentissage)

Styles observés	Fréquences d'utilisation (nb d'activités d'apprentissage)	Pourcentages d'utilisation (%)
Catégorie reproduction		
Directif (A)	4	6,2
Autoprogressif (B)	53	81,5
Réciproque (C)	0	0
Autoévaluatif (D)	0	0
Intégration (E)	1	1,5
Total	58	89,2
Catégorie production		
Découverte guidée (F)	0	0
Découverte convergente (G)	2	3,1
Production divergente (H)	1	1,5
Programme individuel (I)	4	6,2
Personne-ressource (J)	0	0
Autodidacte (K)	0	0
Total	7	10,8
Totaux	65	100

Le style le plus fréquemment observé est le style d'enseignement autoprogessif (B). L'examen des fréquences révèle aussi que trois styles d'enseignement ont été observés pour chacune des catégories de styles d'enseignement. Cependant, le pourcentage d'utilisation des styles de type reproductif ($A + B + E = 89.2 \%$) est plus élevé que celui des trois styles d'enseignement de type productif ($G + H + I = 10.8 \%$). Les données révèlent également que cinq styles d'enseignement n'ont pas été utilisés par les enseignants lors des activités d'apprentissage observées (réciproque - C, autoévaluatif - D, découverte guidée F, personne-ressource - J et autodidacte - K).

4.2.2 Calcul des taux de décisions par activité d'apprentissage

Selon le modèle de Mosston et Ashworth (2002), l'acte d'enseigner consiste en une chaîne de prises de décisions. L'observation directe de l'acte d'enseigner permet de relever quatorze décisions prises lors des situations d'apprentissage (interaction et évaluation). La prise des décisions peut appartenir à l'enseignant, à l'élève ou être implicite à la tâche. Le calcul du partage de décisions est effectué pour chacun des styles d'enseignement. L'équation suivante :

$$\text{Taux de décisions de l'élève} = \frac{\text{Nb de décisions prises par l'élève}}{\text{Nb de décisions prises par l'élève} + \text{Nb de décisions prises par l'enseignant}}$$

permet de calculer un taux indiquant la participation de l'élève lors de la prise de décisions. Le calcul du taux ne comprend pas les décisions codées comme étant liées à la structure de l'activité d'apprentissage/implicite à la tâche ou autres puisque les comparaisons se font en fonction des deux protagonistes de la situation d'enseignement-apprentissage. Un taux élevé suggère que l'élève participe beaucoup à la prise de décisions et un faible taux indique que l'enseignant prend plus de décisions lors de l'activité physique. Afin de représenter le modèle de Mosston et Ashworth (2002), les taux obtenus ont été répartis à l'aide de cinq points de coupure théoriques déterminés en fonction de l'évolution du partage de décisions d'un style à l'autre proposés par Mosston et Ashworth (2002). Ces points de coupure théoriques, proposés par l'auteur de ce mémoire, permettent d'identifier cinq regroupements de styles d'enseignement (Tableau 4.2).

Tableau 4.2 - Points de coupure théoriques de décisions de l'élève selon le modèle de Mosston et Ashworth (2002)

	Styles d'enseignement				
	A	B C D E	F G H	I – J	K
Points de coupure théoriques (% de décisions)	0-32	33 – 39	40 - 79	80 – 89	90 - 100

L'examen des taux révèle des activités d'apprentissage à l'intérieur desquelles l'élève ne participe pas aux prises de décisions (0 %) et d'autres où il participe beaucoup (91.7 %) (Tableau 4.3). La comparaison des taux de décisions observés par style d'enseignement diffère des taux estimés en fonction du modèle de Mosston et Ashworth (2002). Le tableau 4.3 présente les taux théoriques et les taux observés pour chaque style d'enseignement du modèle de Mosston et Ashworth (2002).

Tableau 4.3 - Points de coupure théoriques et taux de décisions observés pour chacun des styles d'enseignement

Style d'enseignement	Points de coupure théoriques	Taux de décisions observés (%)	Fréquences	Rapports
Catégorie reproduction				
Directif(A)	0 – 32	0*	1*	2/4
		30,8*	1*	
		53,9	2	
Autoprogressif (B)	33 – 39	0	1	1/53
		25	9	
		30	2	
		33,4 *	1*	
		46,2	7	
		61,5	1	
		75	3	
		76,9	1	
		83,4	2	
		85,7	16	
		91,7	10	
Intégration (E)	33 – 39	76,9	1	0/1
Catégorie production				
Découverte convergente (G)	40 – 79	60*	2*	3/3
Production divergente (H)	40 – 79	53,9*	1*	
Programme individuel (I)	80 – 89	25	4	0/4

* Taux observé en accord avec le point de coupure théorique

À la lecture du tableau 4.3, il est possible de constater pour le style directif (A), que deux taux observés sur quatre correspondent au point de coupure théorique du modèle de Mosston et Ashworth (2002). Pour le style par tâche (B), cette proportion est moindre, ce style a été utilisé une seule fois en présentant un taux de décisions de l'élève correspondant au modèle de Mosston et Ashworth (2002) sur un total de 53 manifestations. Le style E n'a pas été utilisé avec un taux de décision de l'élève correspondant au taux théorique. Le style par découverte convergente (G) a été utilisé avec un taux de décisions de l'élève conforme au taux théorique prévu pour chaque utilisation (2). Finalement, le style production divergente

(H) a été utilisé une seule fois avec un taux de décisions de l'élève correspondant au taux théorique. En somme, le taux de décisions de l'élève a été conforme aux points de coupure théoriques dans 7,7 % des cas d'utilisations des styles d'enseignement.

4.2.3 Calcul des taux de décisions de l'élève par séance

Le modèle de Mosston et Ashworth (2002) permet une progression de l'utilisation des styles d'enseignement lors d'une situation d'enseignement-apprentissage. En effet, ces auteurs proposent que la maîtrise des actions spécifiques à une activité physique par l'élève va permettre à l'enseignant d'utiliser des styles d'enseignement de plus en plus productifs. À cet égard, la deuxième hypothèse stipule une augmentation du taux de décisions prises par l'élève lors du déroulement de la situation d'enseignement-apprentissage (3 séances). Pour vérifier ce postulat, un taux de décisions moyen pour chacune des séances a été calculé. Le taux moyen de décisions de l'élève pour chaque séance est calculé de la façon suivante :

Taux de décisions par séance =

$$\frac{\text{taux activités 1} + \text{taux activités 2} + \text{taux activités 3} + \text{taux activités N}}{\text{Nb total d'activités d'apprentissage}}$$

À la lecture du tableau 4.4, on constate chez certains enseignants (1 et 3) une progression du partage de décisions d'une séance à l'autre alors que chez d'autres (2 et 5) le partage de décisions entre l'élève et l'enseignant est stable. Un enseignant (4) a piloté une situation d'enseignement-apprentissage au sein de laquelle les taux sont fluctuants.

Tableau 4.4 - Taux de décisions de l'élève pour chacune des séances de la situation d'enseignement-apprentissage par enseignant

Enseignant	Taux de décisions moyen de l'élève (%)			Types d'activité	Compétences
	Séance 1	Séance 2	Séance 3		
1	56.1	68.3	71.7	Athlétisme	Agir
2	25	25	25	Pilo-Polo	Interagir
3	25	25	38.8	Tchoukball/ basketball	Interagir
4	61.5	48.1	53.8	Jonglerie	Agir
5	84	83.7	83.7	Acrogym	Agir
Moyennes par séance	44.7	25	25		

Il est important de mentionné la nature des activités physiques (compétence) faisant l'objet des situations d'enseignement-apprentissage. Les enseignants 1, 4 et 5 ont présenté aux élèves des activités physiques liées à la compétence « *Agir* dans divers contextes de pratique d'activités physiques » (MEQ, 2001) alors que les enseignants 2 et 3 ont, pour leur part, opté pour des activités physiques étant plutôt liées à la compétence « *Interagir* dans divers contextes de pratique d'activités physiques » (MEQ, 2001).

4.2.4 Calcul du taux de consignes portant sur le contenu d'apprentissage lors du déroulement d'une activité d'apprentissage

Selon le modèle de Mosston et Ashworth (2002), une diminution des interventions de l'enseignant portant sur le contenu d'apprentissage s'observe chez les enseignants qui emploient des styles productifs. Pour vérifier ce postulat, deux éléments de la grille visant à observer la communication des enseignants ont été utilisés pour établir le taux de consignes portant sur le contenu d'apprentissage. Ce taux est calculé de la manière suivante :

Taux de consignes =

$$\frac{\text{Nb de consignes portant sur le contenu d'apprentissage}}{\text{Nb total de moyens (consignes + informations + questionnements + autres)}}$$

Par la suite, le calcul du taux de consignes a été effectué à l'aide de tableaux de données croisées pour chacun des styles d'enseignement et pour chacun des points de coupure théoriques. Ces tableaux sont présentés à l'appendice F.

Les mesures d'association Phi calculées pour chacun des tableaux de données croisées ont permis de constater que les variables du moyen de l'intervention et de l'aspect de l'intervention ne sont pas indépendantes l'une de l'autre dans 5 cas sur 6 pour les styles d'enseignement et dans 4 cas sur 5 pour les points de coupure théoriques (Tableau 4.5 et 4.6). Ces résultats indiquent une association significative entre le moyen de transmission des interventions et l'aspect sur lequel portent les interventions de l'enseignant pour les styles observés ou pour les points de coupure théoriques. Seuls les résultats significatifs seront utilisés pour vérifier la troisième hypothèse.

Tableau 4.5 - Taux de consignes portant sur le contenu d'apprentissage et coefficients d'association Phi par styles d'enseignement

Style d'enseignement	Taux de consignes (%)	Coefficient
A (Directif)	15.7	0.46 **
B (Autoprogressif)	13.3	0.56 **
E (Intégration)	12.6	0.69 **
G (Découverte convergente)	0	0.96 **
H (Production divergente)	20.6	0.65*
I (Programme individuel)	18.8	0.34

*Relation significative $p < 0.05$

**Relation significative $p < 0.001$

Tableau 4.6 - Taux de consignes portant sur le contenu d'apprentissage et coefficients d'association Phi par points de coupure théoriques

Points de coupure théoriques		Taux de consignes	Coefficients
A	0 - 32	9	0.50 *
B-C-D-E	33 - 39	2.4	0.87 *
F-G-H	40 - 79	21.4	0.51 *
I-J	80 - 89	29.9	0.56 *
K	90 - 100	-	-

*Relation significative $p < 0.001$

4.3 Vérification des hypothèses de recherche

Cette section présente les opérations statistiques et les résultats permettant d'infirmier ou de confirmer chacune des hypothèses de cette étude.

La distribution des données a été vérifiée et démontre que les données se distribuent sur une courbe atypique. Par conséquent, les analyses seront effectuées à l'aide de tests statistiques non paramétriques (Kinnear & Gray, 2005). Un test corrélationnel est approprié pour établir l'existence et la puissance du lien entre deux variables. Il existe deux tests corrélationnels pour des données se distribuant de manière non paramétrique, le Rho de Spearman et le Tau de Kendall. Pour les deux premières hypothèses, le tau de Kendall a été utilisé pour vérifier le lien entre les variables alors que la troisième hypothèse a été vérifiée à l'aide du rho de Spearman. Ces choix sont basés sur les possibilités d'inversions qui pourraient exister dans les rangs des données des deux premières hypothèses. Le coefficient tau de Kendall tient compte de cette possibilité (Howell, 1998).

La première hypothèse stipule l'existence d'un lien entre le taux de décisions de l'élève et le style d'enseignement utilisé par l'enseignant lors d'une activité d'apprentissage. Cette hypothèse a été invalidée puisque le résultat de l'analyse corrélationnelle n'est pas significatif ($r = -0.90$, $p = .207$).

La deuxième hypothèse concerne la relation entre l'ordre des séances de la situation d'enseignement-apprentissage et le taux de décisions de l'élève. Le coefficient de corrélation obtenu à l'aide du tau de Kendall ($\tau = 0.71$, $p = .373$), ne permet pas d'affirmer l'existence d'une relation significative entre ces deux variables.

Enfin, la troisième hypothèse propose l'existence d'une relation négative entre le style d'enseignement et le taux de consignes portant sur le contenu d'apprentissage lors du déroulement des activités d'apprentissage. Afin de vérifier cette hypothèse, rappelons que des analyses préliminaires ont permis de déterminer les taux de consignes à partir des styles d'enseignement utilisé et à partir des points de coupure théoriques (tableaux 4.5 et 4.6). Dans les deux cas, les coefficients obtenus à l'aide du test corrélationnel de Spearman n'ont pas atteint le seuil de signification attendu (style d'enseignement : $r = -0.31$, $p = 0.27$; points de coupure théoriques : $r = 0.80$, $p = 0.10$).

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre se divise en trois parties. La première partie consiste à discuter les résultats obtenus en fonction de la théorie de Mosston et Ashworth (2002) sur les styles d'enseignement. La deuxième partie présente une discussion sur la méthodologie développée afin de vérifier les hypothèses de recherche. La troisième partie compare les taux d'utilisation des styles d'enseignement constatés pour cette étude avec ceux observés chez d'autres auteurs. La troisième partie vise aussi à mettre en lumière les éléments du renouveau pédagogique en lien avec les styles d'enseignement.

5.1 Discussion théorique

Cette étude est une tentative de vérification empirique du modèle théorique des styles d'enseignement développé par Mosston et Ashworth (2002). Ces auteurs définissent les styles d'enseignement selon un continuum se référant sur la prise de décisions par l'élève. Plus spécifiquement, ils proposent à une extrémité du continuum le style d'enseignement le plus reproductif associé à l'absence de participation de l'élève dans la prise de décisions alors qu'à l'autre extrémité se trouve le style d'enseignement le plus productif où l'élève prend la totalité des décisions. Les résultats obtenus dans cette étude ne permettent pas de constater l'existence de ce continuum. Les résultats suggèrent plutôt que les stratégies pédagogiques et le partage de décisions entre l'élève et l'enseignant constituent deux dimensions distinctes pouvant être considérées comme deux axes croisés. La figure 5.1 présente une version modifiée du modèle de Mosston et Ashworth (2002) selon laquelle l'abscisse représente l'axe des stratégies pédagogiques alors que l'ordonnée représente le taux de décisions appartenant à l'élève. La cote (axe z) est présentée à titre indicatif pour illustrer la disposition des cinq points de coupure théoriques présentés au tableau 4.2 (p.45).

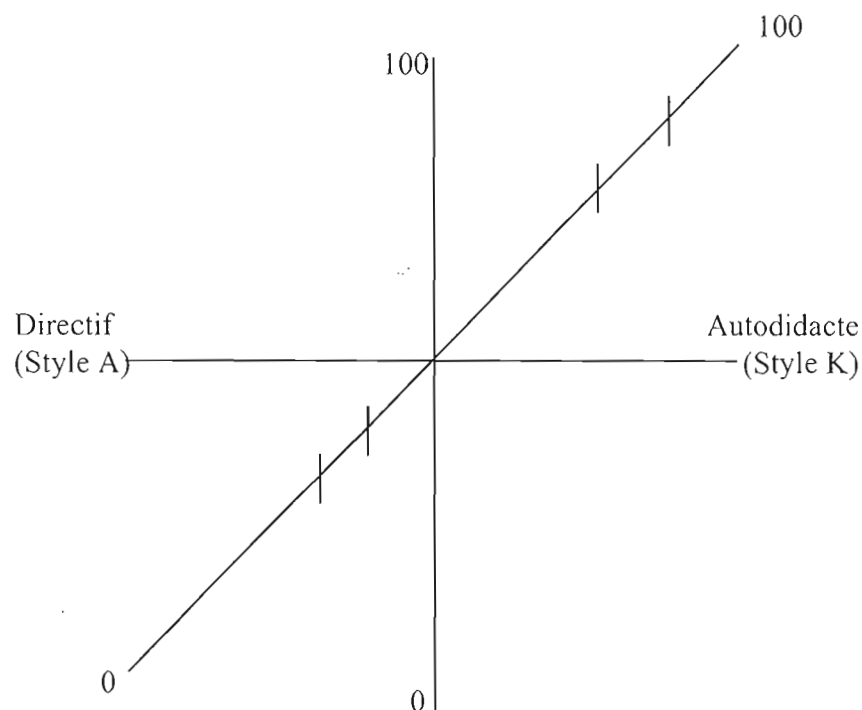


Figure 5.1 – Axes croisés des stratégies pédagogiques (x), du taux de décisions (y), et des points de coupure théoriques (z)

Effectivement, l'examen des résultats semble indiquer que l'étude empirique des styles d'enseignement selon cette version modifiée permettrait une plus grande souplesse puisqu'elle distingue les deux aspects du style d'enseignement. Rappelons que Mosston et Ashworth (2002) font un lien direct entre une stratégie pédagogique et un partage de décisions pour chaque style d'enseignement. Ils affirment également que l'expérience des élèves dans une activité physique permet à l'enseignant d'accorder un plus grand nombre de décisions aux élèves en utilisant des styles plus productifs.

Les deux premières hypothèses de cette étude tentaient de vérifier ces postulats théoriques. Les résultats concernant la première hypothèse, celle traitant de la relation entre le style d'enseignement et le taux de décisions de l'élève, ne permettent pas d'établir un lien significatif entre ces deux variables. L'examen des données révèle que seulement cinq des 65 observations de styles d'enseignement ont présenté un partage de décisions conforme aux points de coupure théoriques prévus. Bien que les enseignants utilisent les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002), ils ne le font pas selon les stratégies

pédagogiques et les partages de décisions proposés dans leur modèle. À cet égard, ces auteurs représentent le style d'enseignement par une stratégie pédagogique telle que : l'enseignement par stations, par paires ou par intégration et un partage de décisions inhérent au style d'enseignement. Par exemple, le style autoprogressif (B) est caractérisé par un enseignement à l'aide de stations et un partage de décisions spécifique entre l'élève et l'enseignant. Les données recueillies de cette étude suggèrent plutôt que la stratégie pédagogique et le partage de décisions sont des éléments distincts et indépendants l'un de l'autre. En effet, quelques enseignants observés avaient adopté la stratégie pédagogique autoprogressif (B) en présentant des activités d'apprentissage sous forme de stations pour faire de l'enseignement en sous-groupes. De ce fait, lorsqu'ils utilisent ce style, les enseignants peuvent diriger leur attention vers un sous-groupe en particulier laissant ainsi les autres élèves prendre une majorité de décisions. Pourtant, Mosston et Ashworth (2002) définissent le style d'enseignement autoprogressif (B) comme étant un style d'enseignement faisant partie de la catégorie des styles de reproduction comportant peu de décisions pour l'élève.

Cette explication soutient la proposition des styles d'enseignement présentés comme étant une stratégie pédagogique et un partage de décisions distincts se situant sur deux axes. La stratégie pédagogique découlant du style pourrait, dans ce cas, être utilisée avec un partage de décisions laissant peu ou beaucoup de place en affichant des taux de décisions variables.

La deuxième hypothèse affirme que le taux de décisions de l'élève augmente d'une séance à l'autre. Les résultats de l'étude amènent le rejet de cette hypothèse. Alors que le modèle théorique propose une progression dans l'utilisation des styles d'enseignement passant des styles offrant des taux de décisions moins élevés (reproductifs) vers des styles présentant des taux de décisions plus élevés (productifs), les observations directes ne révèlent pas ce changement. En observant les données relatives à cette hypothèse, on remarque une variation des taux de décisions entre les enseignants. Les enseignants qui présentent les taux de décisions les plus bas ont proposé aux élèves des activités physiques collectives alors que ceux qui ont présenté des taux de décisions plus élevés ont proposé aux élèves des activités physiques individuelles. Le type d'activité physique semble donc avoir une influence sur le partage de décisions entre l'enseignant et l'élève. En plus de présenter des taux de décisions

peu élevés, les enseignants qui ont utilisé des activités physiques collectives démontrent peu de progression des taux de décisions d'une séance à l'autre. À cet effet, le modèle théorique des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002) ne fait pas la distinction entre l'enseignement d'activités physiques collectives ou individuelles. Une précision ou un ajout doit donc être apporté au modèle ; soit les auteurs spécifient qu'il s'agit d'un cadre de référence pour l'enseignement d'activités physiques individuelles, soit le modèle est modifié de façon à y intégrer des éléments distincts pour préciser l'enseignement d'activités physiques collectives.

La troisième hypothèse portait sur la diminution du taux de consignes au regard du contenu d'apprentissage et du style d'enseignement (reproductif à productif). Le modèle des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002) suppose que l'élève est responsable de déterminer lui-même ses actions pour les styles de la catégorie production. Par conséquent, l'enseignant utilisant un style de la catégorie production ne devrait pas intervenir avec un taux de consignes aussi élevé que pour les styles de la catégorie de reproduction lorsque ses interventions concernent le contenu d'apprentissage. Une relation négative entre le style d'enseignement et le taux de consignes portant sur le contenu d'apprentissage lors du déroulement des activités d'apprentissage était attendue. Bien que vérifiés de deux façons, d'abord en fonction des styles d'enseignement utilisés et ensuite en fonction des taux de décisions calculés à l'aide des points de coupure théoriques, les résultats de cette étude ne permettent pas de valider la troisième hypothèse. Toutefois, une tendance dans la direction contraire à celle attendue ($r = 0.80$, $p = 0.10$) a été observée quant au lien entre les points de coupure théoriques et le taux de consignes. Ce résultat suggère que plus l'élève prend de décisions, plus l'enseignant donne de consignes sur le contenu d'apprentissage. Il est possible que l'autonomie laissée à l'élève constitue une source de stress pour l'enseignant, car les groupes classe sont nombreux et la gestion du contenu d'apprentissage représente un défi. En effet, comme en témoignent les données recueillies, plus le nombre de décisions permet à l'élève d'avoir un contrôle sur les actions qu'il produit, plus l'enseignant intervient sur ces dernières. En dépit du fait que l'élève ait un contrôle sur le déroulement de l'activité, l'enseignant va s'assurer que les actions sont dirigées dans le sens attendu.

Pour conclure au plan théorique, il semble que le modèle de Mosston et Ashworth (2002) ne rende pas compte de la réalité de l'enseignement de l'activité physique en gymnase pour trois raisons. La première raison subsiste dans le fait que contrairement au modèle théorique, les enseignants utilisent de façon distincte les stratégies pédagogiques et le partage de décisions. La deuxième raison concerne la progression du partage de décisions entre les élèves et l'enseignant qui n'évolue pas selon les postulats du modèle. La troisième raison concerne la progression du taux de consignes sur le contenu d'apprentissages de l'élève qui semble directement proportionnelle avec le taux de décisions de l'élève plutôt que l'inverse.

5.2 Discussion méthodologique

Cette section consiste à comparer les résultats obtenus à ceux des études similaires et à présenter les aspects spécifiques aux deux instruments développés pour recueillir les données.

5.2.1 Comparaison des méthodologies utilisées pour l'étude des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002)

Il est intéressant de constater que les résultats de cette étude concordent avec ceux des études antérieures. En effet, la comparaison des données recueillies par Hasty (1997) et Curtner-Smith et ses collaborateurs (2001) avec les données de la présente étude indique un nombre et une répartition similaires pour les deux styles d'enseignement les plus utilisés. Plus spécifiquement, sur les six styles répertoriés, on constate que plus de la moitié du temps d'enseignement est effectué à l'aide du style autoprogressif (B). Les résultats de la présente étude révèlent que ce style est utilisé dans 81.5 % des activités d'apprentissage alors que ceux de Curtner-Smith et ses collaborateurs (2001) démontrent un pourcentage d'utilisation de 88 %. Une proportion plus faible d'utilisation a été obtenue pour le style directif (A) variant entre cinq et 19 % du temps d'enseignement (Curtner-Smith et al., 2001; Hasty, 1997) et de 6.2 % pour cette étude. La différence majeure entre les résultats obtenus pour cette étude et ceux révélés par les études antérieures concerne le troisième style prépondérant. Les deux études précédentes indiquent que le style découverte guidée (F) est le troisième en importance. Ce style n'a pas été répertorié au cours des 65 activités d'apprentissages

observées dans cette étude. Le troisième style le plus prépondérant est pour la présente étude, le style par programme individuel (I) dans une proportion totale de 6.2 %.

Par ailleurs, les études investiguant l'utilisation des styles d'enseignement à l'aide de questionnaires autorévélés (Banville et al., 2004; Kulinna & Cothran, 2003), suggèrent que les enseignants ont recours aux onze styles points de repère du modèle de Mosston et Ashworth (2002). Il est possible d'expliquer cette différence entre les styles révélés et les styles observés par la désirabilité sociale de la part des enseignants. Ces résultats mettent en évidence l'importance de l'observation directe en milieu naturel des pratiques enseignantes.

5.2.2 Grilles d'observations développées

Le premier instrument de mesure visait le codage de l'ensemble des interventions de l'enseignant tandis que le deuxième instrument visait le repérage des stratégies pédagogiques relatives aux styles d'enseignement utilisés ainsi que l'identification du partage de décisions.

Ces instruments ont été développés en prenant en compte tous les aspects du modèle théorique de Mosston et Ashworth (2002). L'instrument développé pour l'observation des styles d'enseignement et du partage de décisions appliquait donc de manière stricte les postulats des auteurs. Plus spécifiquement, un style d'enseignement par activité d'apprentissage a été codé. Rappelons que la règle appliquée pour coder la stratégie pédagogique utilisée imposait au codeur de noter la stratégie pédagogique qui avait le plus d'incidence sur le déroulement de la séance. Or, puisque la grille se voulait conforme au modèle, l'observation en milieu naturel à l'aide de cet instrument de mesure ne permettait pas de relever l'utilisation de plusieurs styles d'enseignement pour une même activité d'apprentissage. La grille ne permettait donc pas de rendre compte de cette réalité de l'enseignement.

Cette caractéristique de l'instrument de mesure a pu avoir un impact sur les données recueillies quant aux taux de décisions par style d'enseignement. En effet, la fluctuation des taux de décisions observés pour un même style d'enseignement pourrait être associée à la présence d'un style d'enseignement secondaire au sein même d'une activité d'apprentissage. À

cet égard, la grille utilisée par Hasty (1997) et Curtner-Smith et ses collaborateurs (2001) peut combler cette lacune. Cet instrument de mesure utilise pour identifier les styles d'enseignement, la technique du balayage visuel appliquée aux 20 secondes, permettant l'identification de plusieurs styles d'enseignement pour une même activité d'apprentissage. Cependant, cette grille d'observation ne prend pas en considération une partie importante du modèle de Mosston et Ashworth (2002), soit le partage de décisions entre l'enseignant et l'élève. À cet égard, rappelons que cet aspect du modèle constitue son axiome de base « l'enseignement est une chaîne de prise de décisions ». La grille développée pour cette étude permet l'identification de quatorze catégories de décisions. Toutefois, l'observation directe ne permet pas d'identifier l'ensemble des catégories de décisions du modèle puisque certaines sont prises au moment de la planification de la situation d'enseignement-apprentissage (i.e. : choix du style, choix de l'activité, procédure d'évaluation). Ainsi, le nombre de possibilités de décisions à coder a pu avoir un impact sur le taux de décisions de certains styles d'enseignement, car avec un plus grand nombre de catégories de décisions à coder, le taux de décisions aurait pu varier pour les styles observés dans cette étude.

Pour conclure au plan méthodologique, les grilles développées pour cette étude ont été conviviales dans leur utilisation comme en témoignent les taux d'accords inter-juges élevés. La grille d'observation des stratégies pédagogiques et du partage de décisions est le premier instrument de mesure permettant de recueillir des données sur le partage des décisions entre l'élève et l'enseignant conformément au modèle de Mosston et Ashworth (2002). De plus, la grille d'observation des interventions de l'enseignant est un avantage puisqu'elle permet de coder l'ensemble des interventions orales et visuelles de l'enseignant en vue d'identifier les processus de communication enseignant/élèves spécifiques à chacun des styles d'enseignement. À ce propos, pour plus de rigueur il serait intéressant, lors de prochaines études utilisant cet instrument de mesure, de s'assurer d'un accord inter-juges pour la séparation des unités de codage du verbatim. Lors de prochaines études, l'utilisation de l'entièreté de la grille apportera des informations supplémentaires sur l'importance du feedback et des explications pour chacun des styles d'enseignement proposés par Mosston et Ashworth (2002).

5.3 Conclusions

La recension des études portant sur le modèle de Mosston et Ashworth (2002) permet de constater que l'utilisation des styles d'enseignement favorise l'apprentissage (Goldberger et al., 1982, Goldberger et Gerney, 1990 Boyce, 1992 et Cleland et al., 1999). Cependant, les données de cette étude démontrent une utilisation des stratégies pédagogiques inhérentes aux styles d'enseignement par les enseignants avec un partage de décisions différent de celui proposé par Mosston et Ashworth (2002). De plus, les résultats révèlent une variation individuelle du partage de décisions chez les enseignants et selon l'activité d'apprentissage. Il est donc essentiel de vérifier l'efficacité des différentes stratégies pédagogiques en fonction de différents taux de décisions en utilisant des protocoles similaires à ceux utilisés dans les études citées précédemment.

Cette étude a été effectuée auprès d'enseignant utilisant le Programme de Formation de l'École Québécoise (MEQ, 2001). Ce programme surnommé *le renouveau pédagogique* peut avoir influencé les stratégies pédagogiques et le partage de décisions utilisés. Plus spécifiquement, ce programme place l'élève au centre de ses apprentissages obligeant les enseignants à laisser un nombre élevé de décisions sous la responsabilité de l'élève. À ce propos, l'étude des styles d'enseignement sur un graphique à axes croisés permettrait de bien situer la combinaison des deux composantes du style en lien avec le renouveau pédagogique. La représentation graphique de ces deux axes admet quatre catégories de styles d'enseignement, dans quatre cadrans.

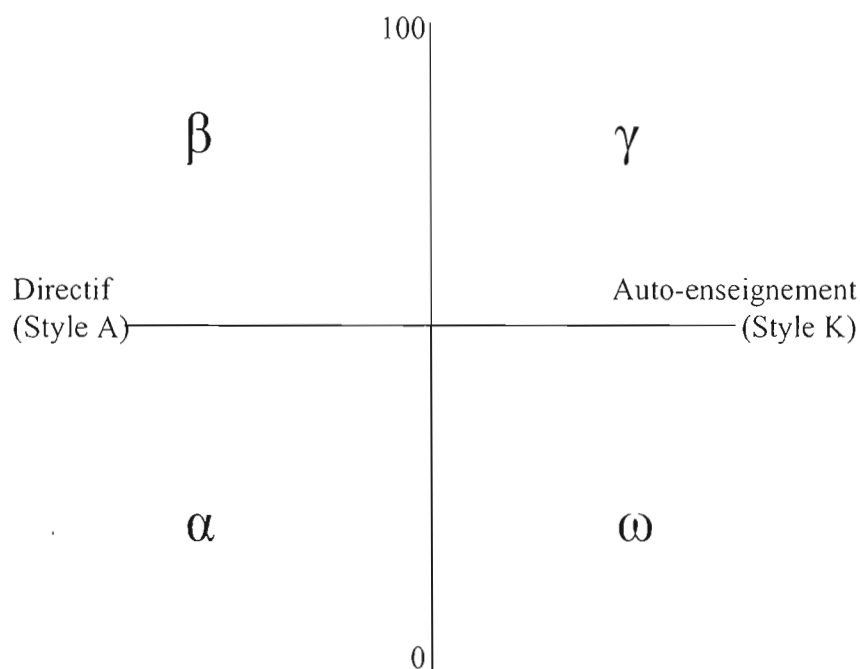


Figure 5.2 – Axes croisés du taux de décisions et des stratégies pédagogiques et représentation des cadrans

Le cadran alpha (α) est l'association d'une stratégie pédagogique de type reproductive avec un partage de décisions prédominant pour l'enseignant. Le cadran bêta (β) fait pour sa part le lien entre une stratégie pédagogique reproductive et un partage de décisions favorisant la participation de l'élève. Les cadrans gamma (γ) et oméga (ω) représentent, quant à eux, l'utilisation de styles productifs où, dans le cas du cadran gamma, les décisions sont principalement prises par l'élève et dans le cas du cadran oméga, par l'enseignant. Le Programme de Formation de l'École Québécoise favorise un enseignement utilisant d'abord des stratégies pédagogiques se situant dans les cadrans gamma et oméga. En effet, ces stratégies pédagogiques (type reproductif) sont en lien avec les grandes orientations du renouveau pédagogique où l'élève doit construire lui-même ses connaissances. Toutefois, lors d'activités d'apprentissage visant le perfectionnement de gestes moteurs déjà connus, il est tout de même possible de laisser une place à l'élève lors des situations d'apprentissage. Effectivement, cette conception de l'étude des styles d'enseignement permet à la fois

l'utilisation d'une stratégie pédagogique de type reproductive et d'un partage de décisions élevé (cadran bêta). Ainsi, pour que l'élève soit toujours placé au centre de ses apprentissages, l'enseignant peut utiliser une combinaison stratégie pédagogique/partage de décisions se trouvant dans les cadrans bêta, gamma et oméga. À cet effet, les résultats de la présente étude indiquent que 22 activités d'apprentissage (33,8 %) ont présenté des styles d'enseignement se situant dans le cadran alpha, 36 (55,4 %) dans le cadran bêta, 3 (4,6 %) dans le cadran gamma et 4 (6,2 %) dans le cadran oméga. Selon ce modèle, on observe une prédominance dans l'utilisation des styles qui comportent une stratégie pédagogique de type reproductive et un partage de décisions avantageant l'élève. Cette situation correspond au cadran bêta.

Outre le régime pédagogique, d'autres aspects peuvent influencer le style d'enseignement. Par exemple, les caractéristiques personnelles et les valeurs pédagogiques de l'enseignant pourraient l'amener à utiliser une combinaison de stratégies pédagogiques et de partage de décisions situant son style d'enseignement dans le cadran alpha. À cet effet, il semble primordial d'ajouter ces caractéristiques dans l'étude des styles d'enseignement chez les enseignants en E.P.S.

Pour ce qui est de l'évolution du partage de décisions au cours de la situation d'enseignement-apprentissage, les données révèlent des éléments de discussion intéressants. Un des enseignants exhibe, entre autres, des taux fluctuants qui vont baisser de la première à la deuxième séance pour ensuite remonter à la troisième séance. Cette fluctuation est intéressante. Bien qu'elle ne corresponde pas au postulat du modèle de Mosston et Ashworth (2002), il est possible qu'elle soit conforme au Programme de Formation de l'École Québécoise (MEQ, 2001). Effectivement, le nouveau pédagogique incite les enseignants à débiter les situations d'enseignement-apprentissage par des situations d'apprentissage complexes de façon à ce que l'élève puisse se situer au sein de la tâche et qu'il agisse sur les multiples facettes du moyen d'action. La première activité d'apprentissage que cet enseignant propose aux élèves est une illustration de ce constat. Cette activité présente un taux de décisions de 69,23 % en utilisant la stratégie pédagogique relative au style programme individuel (I). Voici les consignes données aux élèves lors des explications de cette activité :

Pour la jonglerie, je vais vous donner du temps au début pour jongler comme ça vous tente. J'ai apporté des pochettes, y'a différents modèles. Je vous conseille les souples, celles qui sont plus raides sont plus difficiles à attraper je trouve, mais c'est une question de goût.

Donc, je répète, tu jongles comme ça te tente 1, 2 ou 3 objets juste pour te réhabituer à la jonglerie après ça on va reporter le matériel, on va réapprendre parce que ça fait longtemps qu'on n'a pas fait, pis on va voir où vous êtes rendus.

Cet exemple va à l'encontre du postulat des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002) proposant une progression des styles reproductifs vers les styles productifs. Cependant, cet exemple illustre bien les objectifs du Programme de Formation de l'École Québécoise (MEQ, 2001) puisque l'enseignant place d'emblée l'élève dans une situation d'apprentissage où il doit produire ses actions (tâche complexe). Cet exemple ne remet pas le modèle des styles d'enseignement en question, mais plutôt le postulat au regard de la progression des styles qui ne peut être applicable dans tous les contextes d'enseignement.

Finalement, il apparaît souhaitable que les résultats de cette étude, bien que réduits en nombre de sujets, puissent servir de base à de futures investigations. En effet, il s'agit de la première étude qui évalue le partage de décisions tel que proposé par le modèle des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002). D'autres études sont nécessaires pour cerner cet aspect du modèle des styles d'enseignement puisque le partage de décisions est une composante centrale du modèle de Mosston et Ashworth (2002). Les résultats de cette étude mettent en évidence cette composante du modèle. À cet égard, il apparaît important d'étudier les styles d'enseignement en tenant compte de cette dernière. L'utilisation de la grille d'identification du partage des décisions entre l'élève et l'enseignant, développée dans cette étude, permet de distinguer les deux composantes des styles d'enseignement. Rappelons que selon la recension des écrits effectuée, il s'agit du premier instrument de mesure permettant la distinction entre la stratégie pédagogique inhérente aux styles d'enseignement et le partage de décisions entre l'élève et l'enseignant.

Par ailleurs, bien que les résultats permettent cette conclusion, il apparaît nécessaire de mentionner certaines limites liées au protocole de l'étude. Il s'agit, notamment de la durée des situations d'enseignement-apprentissage ($n=3$ pour 65 situations d'apprentissage) et de la

taille de l'échantillon ($N=5$). Il serait donc intéressant de reproduire ces résultats auprès d'un plus grand nombre de sujets et d'évaluer l'impact des caractéristiques personnelles des enseignants sur leurs styles d'enseignement.

Enfin, la représentation graphique des axes croisés semble une modélisation parcimonieuse pour la compréhension de l'acte d'enseigner. Il serait donc intéressant de construire un devis de recherche permettant de vérifier sa validation empirique en utilisant les instruments de mesure développés pour la réalisation de cette étude.

CONCLUSION

Cette recherche visait à étudier l'acte d'enseigner chez les enseignants en éducation physique et à la santé dans le cadre du renouveau pédagogique à l'aide de la vérification empirique du modèle des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002). Ce modèle théorique propose que les onze styles d'enseignement points de repère se situent sur un continuum allant du style le plus reproductif au style le plus productif. Le style le plus reproductif ne laisse aucune décision à l'élève alors que le style le plus productif lui laisse la totalité des décisions lors d'une activité d'apprentissage. Trois hypothèses de recherche ont été formulées : 1- Plus le style d'enseignement est productif, plus le taux de décisions de l'élève est élevé, 2- Le taux de décisions de l'élève augmente avec la progression de la séquence d'enseignement-apprentissage et 3- Le taux de consignes portant sur le contenu d'apprentissage lors des activités d'apprentissage diminue plus le style d'enseignement est productif. Afin de vérifier ces hypothèses de recherche, deux grilles d'observation ont été développées permettant de recueillir des données quantitatives. Cinq enseignants du troisième cycle du primaire ont pris part à cette étude. Les données observationnelles ont été recueillies lors de cinq situations d'enseignement-apprentissage de trois séances permettant ainsi d'observer 65 activités d'apprentissage. Les accords inter-juges s'élèvent à 94,8 % pour la grille d'observation des interventions de l'enseignant et à 96,7 % pour la grille d'observation de la stratégie pédagogique et du partage de décisions indiquant une bonne fidélité entre les observateurs. Des analyses non paramétriques ont été effectuées pour vérifier les hypothèses de recherche.

Les résultats obtenus permettent de constater plusieurs aspects de l'acte d'enseigner sur la base du modèle de Mosston et Ashworth (2002). D'abord, on constate l'utilisation de six stratégies pédagogiques découlant des styles points de repère du modèle de Mosston et Ashworth (2002). Trois des stratégies observées sont de type reproductif et trois stratégies sont de type productif. Ces trois dernières (découverte convergente - G, production

divergente - H et programme individuel - I) permettent à l'élève d'être au centre de ses apprentissages. Les résultats de l'étude n'ont pas permis la validation des trois hypothèses de recherche, démontrant ainsi que le modèle théorique des styles d'enseignement permet difficilement d'étudier l'acte d'enseigner en contexte naturel.

De plus, une variation des taux de décisions de l'élève a été observée pour chacun des styles d'enseignement. Cette variation peut s'expliquer par le type d'activités physiques enseigné (individuel ou collectif) et par les caractéristiques individuelles des enseignants. Les résultats indiquent des taux parfois élevés avec l'utilisation de stratégies pédagogiques de type reproductif et parfois bas avec l'utilisation de stratégies pédagogiques de type productif. Des taux de décisions élevés permettent pourtant à l'élève d'être au centre de ses apprentissages. Cette constatation amène la proposition de la présentation d'un nouveau modèle des styles d'enseignement. Plutôt que d'évoluer en parallèle sur le même continuum, la stratégie pédagogique et le taux de décisions de l'élève doivent plutôt être représentées sur des axes croisés. Ces deux axes croisés permettent de visualiser quatre cadrans dont trois sont une combinaison de stratégies pédagogiques et de taux de décisions de l'élève permettant de placer ce dernier au centre de ses apprentissages. D'autres études sont nécessaires pour vérifier la validité du modèle révisé des styles d'enseignement.

APPENDICE A

TABLEAU RÉSUMÉ DES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT SELON LES FAMILLES DE JOYCE ET SES COLLABORATEURS (2004)

A.1	Tableau résumé des modèles d'enseignement selon les familles de Joyce et ses collaborateurs (2004).....	67
-----	--	----

Tableau résumé des modèles d'enseignement selon les familles de Joyce et ses collaborateurs (2004)

Famille du développement personnel	Famille des interactions sociales	Famille du traitement de l'information	Famille de la modification du comportement
Enseignement non directif (<i>Nondirective teaching</i>)	Partenaire dans l'apprentissage (<i>Partners in learning</i>)	Pensée inductive (<i>Inductive thinking</i>)	Pédagogie de la maîtrise (<i>Mastery learning</i>)
Amélioration de l'estime personnelle (<i>Enhancing self-esteem</i>)	- Interdépendance positive (<i>Positive interdependence</i>)	Acquisition de concepts (<i>Concept attainment</i>)	Principes de l'enseignement direct (<i>Direct instruction</i>)
	- Enquête structurée (<i>Structured inquiry</i>)	Ordonnateurs supérieurs (<i>Advance organizers</i>)	Apprentissage à partir de simulations (<i>Simulation</i>)
	Réunion de classe (<i>Group investigation</i>)	Enquête scientifique (<i>Scientific inquiry</i>)	Apprentissage social (<i>Social learning</i>)
	Jeux de rôles (<i>Role palying</i>)	Formation à l'enquête (<i>Inquiry training</i>)	Horaire programmé (<i>Programmed schedule</i>)
	Jurisprudence (<i>Jurisprudential inquiry</i>)	Stratégies pour développer la mémoire et assimiler l'information (<i>Mnemonics</i>)	
		Synectique ou pensée créatrice (<i>Synectics</i>)	
		Induction sur la base d'images Pictogram (<i>Picture-Word inductive model</i>)	

APPENDICE B

DESCRIPTION DES CATÉGORIES DE DÉCISIONS ADAPTÉES DU MODÈLE DE MOSSTON ET ASHWORTH (2002)

B.1	Définition des catégories de décisions adaptées du modèle théorique de Mosston et Ashworth (2002).....	69
	Planification	69
	Interaction	72
	Évaluation.....	73

Planification

(Préparation de la situation d'enseignement-apprentissage)

1. *Objectif de la situation d'enseignement-apprentissage (ou de l'activité d'apprentissage)*

Cette décision identifie le but de la situation. On doit répondre aux questions : Où va l'enseignant, et où va l'élève. Quelles sont les attentes spécifiques par rapport à la situation d'enseignement-apprentissage ?

2. *Sélection du style d'enseignement*

Cette décision identifie le plan d'action pour l'élève et pour l'enseignant résultant du partage des décisions.

3. *Style d'apprentissage anticipé*

Cette décision peut être approchée de deux façons :

- a. Si le style d'enseignement sert de point d'entrée pour la conduite de l'activité d'apprentissage, le style d'apprentissage sera donc le reflet du style d'enseignement.
- b. Si ce sont les besoins de l'élève qui servent de point d'entrée, ce seront ceux-ci qui détermineront le style d'enseignement.

4. *Élèves (groupe)*

Une décision doit être prise quant au nombre de participants lors des activités d'apprentissage.

5. *Contenu d'apprentissage*

Cette catégorie implique des décisions sur le « quoi enseigner » et le « quoi ne pas enseigner. » Elle implique des décisions sur la connaissance et la présentation du contenu d'apprentissage.

a. *Sujet du contenu d'apprentissage*

Cette décision prend en considération les raisons – philosophiques ou pratiques – pour sélectionner un choix d'apprentissages donné. On doit répondre à la question : Est-ce que ce contenu pédagogique est approprié et signifiant pour l'élève ? Est-il congruent avec les objectifs ?

b. *Nombre d'activités d'apprentissage*

Une décision doit être prise sur le nombre d'activités d'apprentissage et le nombre de répétitions de l'action motrice.

c. *Qualité de la performance*

Cette décision réfère à ce qui est demandé en tant que niveau de performance au sein de chaque activité d'apprentissage. Quelles sont les attentes par rapport à chacune des activités d'apprentissage?

d. Ordre des activités d'apprentissage

Cette décision répond à la question : Dans quel ordre (séquence prédéterminée ou aléatoire) les activités d'apprentissage doivent-elles être réalisées?

6. Temps (Quand)

Cette série de décisions concerne le quand, le moment, la vitesse et la durée des activités d'apprentissage.

- a. Temps de départ de l'activité d'apprentissage, de l'action motrice et de la situation d'enseignement-apprentissage.
- b. Intensité de l'action motrice dans l'activité d'apprentissage (la vitesse de performance de l'activité d'apprentissage)
- c. Durée (le temps consacré à chaque activité d'apprentissage)
- d. Le temps d'arrêt de l'activité d'apprentissage et de l'action motrice.
- e. L'intervalle de temps (entre deux activités d'apprentissage, entre deux actions motrices et/ou entre deux situations d'enseignement-apprentissage)
- f. Temps d'arrêt de l'activité d'apprentissage, de l'action motrice ou de la situation d'enseignement-apprentissage

7. Moyens de communication

Cette décision concerne les modes de communication utilisés pendant la situation d'enseignement-apprentissage (oral, visuel, tactile, etc.)

8. Traitement des questions

Dans plusieurs situations, les élèves ou l'enseignant poseront plusieurs types de questions qui peuvent être répondues de diverses façons. Une décision doit être prise sur le traitement de ces questions.

9. Organisation

Des décisions doivent être prises quant aux divers besoins logistiques et organisationnels (matériel, espace et temps.)

10. Endroit d'enseignement (Localisation)

Par cette décision, il faut identifier le ou les endroits où l'enseignant et les élèves seront disposés lors des activités d'apprentissage.

11. Posture

Cette décision réfère au schéma corporel à adopter par les élèves et/ou l'enseignant pendant l'exécution de l'activité d'apprentissage.

12. *Habileté et aspect physique*

Une décision doit être prise sur la tenue vestimentaire à porter, les mesures de sécurité à prendre en considération et l'équipement utilisé pour pratiquer l'activité en question.

13. *Paramètres*

Cette décision fait référence aux limites dues aux catégories de décisions relatives à la relation au temps, à la localisation, à la posture et à la tenue vestimentaire (équipement).

14. *Climat de la classe*

Le climat de la classe se réfère aux conditions sociales et affectives lors de la situation d'enseignement-apprentissage. Le climat de la classe résulte des décisions 1 à 13.

15. *Procédure d'évaluation et formules*

Des décisions doivent être prises sur comment se fera l'évaluation. Quel type d'évaluation? Quel matériel et quels critères de réussite? Comment évaluer l'atteinte des objectifs? Quelle qualité de performance sera et/ou ne sera pas acceptée? Quelle forme de feed-back sera utilisée?

16. *Autres*

Interaction

(Réalisation de la situation d'enseignement-apprentissage)

1. Mise en œuvre et respect des décisions prises lors de la planification

Cette catégorie concerne l'application des décisions relatives à l'étape de la planification (décisions 1 à 14) lors de l'étape de l'interaction avec les élèves.

2. Décisions de réajustement

Étant donné que l'exécution de la situation d'enseignement-apprentissage n'est pas toujours fidèle à sa planification, l'enseignant et les élèves doivent ajuster leurs décisions face aux impondérables. Deux façons de s'ajuster sont possibles :

- a. Identifier la décision de la planification qui fait défaut, la corriger et poursuivre l'épisode d'enseignement.
- b. Si le problème est trop sévère et que la catégorie de décisions problématique ne peut être ajustée dans un court délai, il est possible de mettre fin à la situation d'enseignement-apprentissage.

3. Autres

Évaluation

(Évaluation formative et sommative des apprentissages acquis et de la situation d'enseignement-apprentissage réalisée)

1. Recueillir l'information sur la performance de l'élève pendant l'interaction

Cette prise d'information sur la performance de l'élève peut être faite de différentes façons dépendamment de l'activité et de l'information à recueillir (observer, écouter, toucher et sentir).

2. Évaluer l'information à l'aide de critères

Des décisions relatives à l'évaluation sont prises sur les conclusions tirées de la comparaison de l'action motrice aux critères de réussite, à la norme ou au modèle présenté (technique).

3. Feed-back à l'élève

Des décisions doivent être prises relativement au feed-back qui sera offert à l'élève. Comment donner de l'information à l'élève sur sa performance, son rôle (logistique et organisation) ou ses comportements ainsi que sur le moment (immédiat ou différé).

4. Traitement des questions

Cet aspect concerne les décisions relatives au traitement des questions posées et aux types de réponses à offrir.

5. Évaluation du style d'enseignement sélectionné

Une décision doit être prise sur l'efficacité des styles d'enseignement utilisés lors de la situation d'enseignement-apprentissage ainsi que sur les répercussions de ces styles auprès de l'élève.

6. Évaluation du style d'apprentissage anticipé

En relation avec la décision précédente, une décision doit être prise sur l'atteinte des objectifs par l'élève à la fin de la situation d'enseignement-apprentissage.

7. Décisions de réajustement

Par rapport à l'évaluation de la situation d'enseignement-apprentissage, une décision doit être prise sur les ajustements à faire pour les situations d'enseignement-apprentissage subséquentes.

8. Autres

APPENDICE C

GRILLE D'OBSERVATION DES STYLES D'ENSEIGNEMENT ET DU PARTAGE DES DÉCISIONS SELON LE MODÈLE DE MOSSTON ET ASHWORTH (2002)

C.1	Description des items à coder.....	75
C.2	Grille d'observation des interventions de l'enseignant.....	81
C.3	Grille d'observation des stratégies pédagogiques et du partage de décisions.....	82

Description des items à coder pour la grille d'observation des interventions de l'enseignant

Section 1 – Explications

Cette section vise à déterminer comment l'enseignant communique l'information générale (accessible à tous les élèves concernés) relative aux activités d'apprentissage.

- 1.1. Trois informations sont nécessaires pour comprendre l'information transmise : 1-le moment de la séance, 2-le moyen utilisé et 3-l'aspect de la communication.

(Spécification : pour ne pas confondre avec feed-back, l'explication concerne la transmission d'informations nouvelles et accessibles à tous les élèves)

1.1.1- Moment

1.1.1.1. Ex- Explications: Temps pris par l'enseignant avant le début de l'activité d'apprentissage pour expliquer divers aspects du déroulement.

1.1.1.2. Act- Pendant l'activité d'apprentissage : lorsque les élèves sont en action ou en attente lors d'une activité d'apprentissage

1.1.1.3. Int- Intervalle de l'activité: il s'agit d'un moment entre deux activités d'apprentissage où l'enseignant communique une information à tous les élèves concernés.

1.1.1.4. Ba- Bilan de l'activité d'apprentissage : partie de la leçon consacrée à faire un retour sur une activité d'apprentissage.

1.1.1.5. A- Autres

1.1.2- Moyen

1.1.2.1. C- Consigne: l'enseignant transmet l'information sous forme de consigne.

1.1.2.2. Inf- Information : l'enseignant donne de l'information aux élèves de façon neutre.

1.1.2.3. Q- Par un questionnement aux élèves: l'enseignant, par des questions, amène l'élève à formuler lui-même les informations.

1.1.2.4. Dem- Par une démonstration: l'enseignant ou un élève démontre l'information à transmettre.

1.1.2.5. Sch- Par un schéma: l'information est transmise aux élèves à l'aide d'un schéma ou d'un dessin.

1.1.2.6. Fi- Par une fiche personnelle: une fiche, remise aux élèves, contient les informations relatives à l'objectif de la communication

1.1.2.7. A- Autres

1.1.3- Aspect

- 1.1.3.1. Ca- Le contenu d'apprentissage: le contenu d'apprentissage de l'action motrice à travailler au sein de l'activité d'apprentissage, les critères à respecter de l'action motrice.
- 1.1.3.2. O- Élément de logistique et d'organisation de l'activité d'apprentissage: les consignes relatives aux rôles des élèves lors de l'activité d'apprentissage et l'organisation de celle-ci.
- 1.1.3.3. Cpt- Les comportements à adopter: les consignes qui sont relatives aux comportements disciplinaires à adopter.
- 1.1.3.4. A- Autres

Section 1 – Feed-back

Dans cette section, nous voulons constater dans un premier temps comment le feed-back est offert aux élèves, et dans un deuxième temps comment est faite l'évaluation des actions motrices à réaliser.

- 2.1. Dans le cas du feed-back, quatre informations sont nécessaires pour comprendre l'information transmise : 1-le moment de la séance, 2-le propos du feed-back 3-l'émetteur du feed-back 4-le récepteur du feed-back.

(Spécification : pour ne pas confondre avec l'explication, le feed-back concerne la transmission d'informations sur une information déjà connue)

2.1.1- Moment

- 2.1.1.1. Im- Pendant l'activité (Immédiat): Temps pris par un acteur de l'activité d'apprentissage et ce, pendant le déroulement ou pendant un intervalle de l'activité d'apprentissage, pour offrir du feed-back à un autre acteur de l'activité d'apprentissage (les informations transmises pourront donc être appliquées par un ou par des récepteurs du feed-back).
- 2.1.1.2. Di- Après l'activité (Différé): Il s'agit d'un moment après l'activité d'apprentissage où un agent de l'activité d'apprentissage transmet du feed-back à un autre agent de l'activité d'apprentissage. (les informations transmises ne pourront donc pas être appliquées par le ou les récepteurs du feed-back).

2.1.2- Aspect

2.1.2.1. Ca- Le contenu d'apprentissage: le contenu d'apprentissage de l'action motrice à travailler au sein de l'activité d'apprentissage, les critères à respecter de l'action motrice.

2.1.2.2. O- Élément de logistique et d'organisation de l'activité d'apprentissage: les consignes relatives aux rôles des élèves lors de l'activité d'apprentissage et de l'organisation de celle-ci.

2.1.2.3. Cpt- Les comportements à adopter: les consignes qui sont relatives aux comportements disciplinaires à adopter.

2.1.2.4. A- Autres

2.1.3- Émetteurs

2.1.3.1. 1- Élève(s) observateur(s)

2.1.3.2. 2- Élève(s) exécutant(s)

2.1.3.3. 3- Enseignant

2.1.4- Récepteur

2.1.4.1. 1- Élève(s) observateur(s)

2.1.4.2. 2- Élève(s) exécutant(s)

Description des items à coder pour la grille d'observation des stratégies pédagogiques et du partage de décisions

Section 1 – Style d'enseignement

1.1 Style d'enseignement

Selon l'observation complète du déroulement de l'activité d'apprentissage, le codeur doit déterminer la stratégie pédagogique inhérente aux styles d'enseignement point de repère de Mosston et Ashworth (2002) s'approchant le plus du déroulement de l'activité d'apprentissage.

- 1.1.1. A- L'enseignant décompose une habileté en différentes parties et démontre la bonne façon d'exécuter l'habileté. Les élèves tentent de bouger au moment où l'enseignant le demande et exactement de la même façon que l'enseignant le demande. L'enseignant fournit une rétroaction aux élèves qui tentent de reproduire le modèle présenté par l'enseignant.
- 1.1.2. B- L'enseignant organise plusieurs stations dans le gymnase où les élèves travaillent sur différentes parties d'une habileté ou encore sur différentes habiletés. Les élèves passent d'une station à l'autre et exécutent les tâches. L'enseignant circule et aide les élèves lorsque nécessaire.
- 1.1.3. C- Deux élèves travaillent ensemble à une tâche élaborée par l'enseignant. Un élève pratique (élève exécutant) pendant que l'autre lui donne de la rétroaction (élève observateur). L'enseignant doit quant à lui, offrir des rétroactions à l'élève observateur. Les élèves pourraient utiliser une liste de vérification afin de donner des rétroactions pertinentes.
- 1.1.4. D- Les élèves travaillent individuellement à une tâche et vérifient leur travail. L'enseignant peut fournir une liste de vérification pour permettre aux élèves de s'autocorriger pendant l'apprentissage de la tâche.
- 1.1.5. E- L'enseignant développe une tâche d'apprentissage comprenant différents niveaux de difficultés. Les élèves choisissent de travailler à la station correspondant à leur niveau de difficulté. Les élèves peuvent décider de rendre la tâche plus facile ou plus difficile en changeant de station pour qu'elle convienne à leur niveau d'habileté.
- 1.1.6. F- L'enseignant demande aux élèves de découvrir la solution à un problème moteur. L'enseignant demande une série de questions spécifiques aux élèves. Par la suite, les élèves fournissent des réponses jusqu'à ce qu'ils découvrent celles que l'enseignant voulait leur faire découvrir.
- 1.1.7. G- Les élèves tentent d'apprendre une nouvelle habileté ou concept en utilisant un raisonnement logique. L'enseignant demande une question et les élèves tentent de raisonner et de trouver différentes solutions. En

utilisant un raisonnement critique pour trouver des solutions à la question, les élèves découvrent la seule bonne réponse.

- 1.1.8. H- L'enseignant demande aux élèves de découvrir des solutions à un problème moteur. Les élèves tentent de découvrir différentes solutions motrices à la question posée par l'enseignant. Il existe plusieurs façons de répondre à la question correctement.
- 1.1.9. I- L'enseignant choisit le sujet général d'étude, mais l'élève prend la plupart des décisions quant aux expériences d'apprentissage. L'élève décide ce qui sera appris selon les consignes et les directives de l'enseignant et développe son programme d'apprentissage individualisé.
- 1.1.10. J- L'élève décide ce qui sera appris et comment cela sera appris. L'enseignant et l'élève développent des critères de base, mais c'est l'élève qui décide quoi apprendre et comment l'apprendre. L'enseignant peut fournir de l'information à l'élève s'il en a besoin.
- 1.1.11. K- L'élève prend toutes les décisions en ce qui concerne l'apprentissage de nouveau matériel / nouvelle matière. L'élève peut même décider si l'enseignant doit être inclus dans le processus ou non. L'enseignant accepte les décisions de l'élève au regard de son apprentissage.

Section 2 – Partage des décisions

Pour l'ensemble des catégories suivantes, il faut déterminer qui, de l'élève ou de l'enseignant, est responsable de prendre la décision sur cette catégorie. Pour certaines catégories, la nature de l'action motrice à travailler ou la structure de l'activité d'apprentissage feront en sorte que la décision en sera implicite et aucun des deux acteurs de l'activité d'apprentissage n'en sera responsable.

2.1. *Temps de départ de l'activité d'apprentissage*

Il s'agit de déterminer qui est responsable du temps de départ de l'activité d'apprentissage.

2.2. *Temps de départ des actions motrices au sein de l'activité d'apprentissage*

Il s'agit de déterminer qui est responsable du temps de départ des actions motrices lors de l'activité d'apprentissage.

2.3. *Intensité de l'exécution de la tâche*

Il s'agit de déterminer qui est responsable des modalités d'exécution de l'action motrice (vélocité, rythme, etc.)

2.4. *Durée de pratique de l'activité d'apprentissage*

Il s'agit de déterminer qui est responsable de la durée de l'activité d'apprentissage.

2.5. *Arrêt de l'exécution des actions motrices*

Il s'agit de déterminer qui est responsable du temps d'arrêt de l'action motrice au sein de l'activité d'apprentissage.

2.6. *Arrêt de l'activité d'apprentissage*

Il s'agit de déterminer qui est responsable du temps d'arrêt de l'activité d'apprentissage.

2.7. *Intervalle entre deux essais de l'action motrice dans l'activité d'apprentissage*

Il s'agit de déterminer qui est responsable de la durée de l'intervalle entre les essais d'actions motrices dans l'activité d'apprentissage.

2.8. *Intervalle entre deux activités d'apprentissage*

Il s'agit de déterminer qui est responsable de la durée entre deux activités d'apprentissage.

2.9. *Lieu de l'activité d'apprentissage*

Il s'agit de déterminer qui est responsable de choisir le lieu de l'activité d'apprentissage.

2.10. *Posture du corps lors de l'exécution de l'action motrice*

Il s'agit de déterminer qui est responsable de décider quelle sera la posture du corps pendant l'exécution de l'action motrice.

2.11. *Tenue et/ou équipement nécessaire à l'activité d'apprentissage*

Il s'agit de déterminer qui est responsable de choisir la tenue et/ou l'équipement nécessaire à l'exécution de l'action motrice de l'activité d'apprentissage.

2.12. *Ordre des tâches*

Dans le cas où il y a plus d'une tâches dans l'activité d'apprentissage, qui détermine l'ordre d'exécution ?

2.13. *Nombre de répétition de l'action motrice*

Il s'agit de déterminer qui est responsable de décider du nombre de répétitions de l'action motrice au sein de l'activité d'apprentissage

2.14. *Questions de clarification*

Il s'agit de déterminer qui est responsable de poser les questions de clarification lors de l'activité d'apprentissage.

2.x.1. 1- L'élève

2.x.2. 2- L'enseignant

2.x.3. 3- La structure de l'activité d'apprentissage/implicite à la tâche ou autres

Grille d'observation des interventions de l'enseignant

	Explications				Feed-back				
	Moment	Moyen	Aspect	Activité	Moment	Aspect	Émetteur	Récepteur	Activité
	1.1.1	1.1.2	1.1.3		2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.1.4	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									

	Explications				Feed-back				
	Moment	Moyen	Aspect	Activité	Moment	Aspect	Émetteur	Récepteur	Activité
	1.1.1	1.1.2	1.1.3		2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.1.4	
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									
31									
32									

Grille d'observation des stratégies pédagogiques et du partage de décisions selon Mosston et Ashworth (2002)

		Act. 1	Act. 2	Act. 3	Act. 4	Act. 5	Act. 6	Act. 7	Act. 8	Act. 9	Act. 10
Stratégie pédagogique	1.1 Styles d'enseignement										
Partage des décisions	2.1 Départ activité										
	2.2 Départ actions										
	2.3 Durée										
	2.4 Intensité										
	2.5 Arrêt actions										
	2.6 Arrêt activité										
	2.7 Intervalle actions										
	2.8 Intervalle activité										
	2.9 Lieu										
	2.10 Posture										
	2.11 Tenue et équipement										
	2.12 Ordre										
	2.13 Nb. de répétitions										
	2.14 Questions										

APPENDICE D

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

D.1	Formulaire de consentement de l'enseignant en E.P.S.....	84
D.2	Formulaire de consentement de la direction de l'école.....	86

Date

À l'enseignant en éducation physique et à la santé de l'école _____

Objet : Participation à une étude portant sur : « L'utilisation des styles d'enseignement par les enseignants en éducation physique et à la santé »

Bonjour,

Je suis un étudiant inscrit à un programme de maîtrise à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et j'aimerais, par la présente, solliciter votre participation à mon projet de recherche. Il s'agit d'un projet visant à observer l'utilisation des différents styles d'enseignement en éducation physique et à la santé.

Pour compléter ce projet de recherche, je dois donc observer cinq enseignants en éducation physique et à la santé (E.P.S.) lors de leur pratique. Comme lors de toute recherche, cette observation doit être encadrée selon un protocole précis. D'abord, les enseignants devront être observés lors de trois séances consécutives s'adressant au même groupe-classe et portant sur une même activité (c.-à-d. le même groupe lors de la semaine 1, la semaine 2 et la semaine 3). Ces séances doivent être d'une durée minimale de 40 minutes et doivent s'adresser à un groupe du troisième cycle du primaire (classes de 5^e, 6^e ou 5^e et 6^e mixées). Les classes doivent également comporter entre 25 et 32 élèves.

J'assure évidemment aux enseignants qui accepteront de participer à la recherche que l'observation sera la plus discrète possible : je n'utiliserai pas de caméra vidéo et n'effectuerai aucune observation sur les élèves. Cependant, dans le but de contre-vérifier les observations effectuées, les enseignants seront munis d'un microphone pour capter les interventions orales. Les bandes audio résultant de ces enregistrements seront consultées seulement par mon assistant de recherche et moi-même et seront détruites une fois la recherche terminée.

Si vous acceptez de participer au projet, nous ne vous demanderons aucune information personnelle autres que celles qui sont relatives à l'exercice de votre profession. Ainsi, nous nous engageons à préserver votre anonymat ainsi que la confidentialité des informations recueillies. Si vous acceptez de participer au projet, nous vous demandons de signer ce formulaire de consentement et de nous le télécopier au 987-3430 le plus vite possible.

Pour de plus amples informations, n'hésitez pas à me joindre,

Sincèrement vôtre,

Christian Bélanger
Candidat à la maîtrise en Éducation UQAM
Belangerchristian@msn.com

CONSENTEMENT DE L'ENSEIGNANT(E)

☐ J'accepte de participer au projet de recherche portant sur « Les styles d'enseignement de l'enseignant en éducation physique et à la santé ».

☐ Je refuse de participer au projet de recherche.

Signature

Date

Numéro de téléphone au travail : _____

École : _____

N.B. Vous pouvez vous retirer de ce projet à tout moment sans avoir à justifier vos motifs.

Date

Nom

Adresse

OBJET: Participation à une étude portant sur : « L'utilisation des styles d'enseignement par les enseignants en éducation physique et à la santé »

Madame,

Je suis un étudiant inscrit à un programme de maîtrise à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et j'aimerais, par la présente, solliciter votre participation à mon projet de recherche. Il s'agit d'un projet visant à observer l'utilisation des différents styles d'enseignement en éducation physique et à la santé.

Pour compléter ce projet de recherche, je dois donc observer des enseignants en éducation physique et à la santé (E.P.S.) lors de leur pratique. Or, l'enseignant en E.P.S. de votre établissement, _____, a accepté d'être observé lors de trois cours les jj, jj et jj mois 2006. Il a également accepté d'être muni d'un microphone pour capter et enregistrer ses interventions orales lors de ces cours.

Je lui ai assuré que l'observation se fera le plus discrètement possible, que je n'utiliserai pas de caméra vidéo et que je n'effectuerai aucune observation sur les élèves. Je me suis aussi engagé à préserver l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies.

Je vous demande donc, madame, en tant que directrice de _____, l'autorisation de venir observer _____ pendant ses cours aux dates mentionnées précédemment. Si vous acceptez, je vous demande de signer ce formulaire de consentement (ci-joint) et de me le télécopier au (514) 987- 3430.

Pour de plus amples informations, n'hésitez pas à me joindre,

Sincèrement vôtre,

Christian Bélanger
Candidat à la maîtrise en Éducation UQAM
Belangerchristian@msn.com

CONSENTEMENT DE LA DIRECTION

[] Moi, _____, directrice de l'école _____
accepte que les données pour le projet de recherche portant sur « Les styles
d'enseignement de l'enseignant en éducation physique et à la santé » soient
recueillies au sein de notre école.

[] Moi, _____, directrice de l'école _____
refuse que les données pour le projet de recherche portant sur « Les styles
d'enseignement de l'enseignant en éducation physique et à la santé » soient
recueillies au sein de notre école.

Signature de la directrice de l'école

Date

N.B. Votre école peut se retirer de ce projet à tout moment.

APPENDICE E

RÉSULTATS DES ACCORDS INTER-JUGES POUR LES DEUX INSTRUMENTS DE MESURE

B.1	Accords inter-juges de la codification de la stratégie pédagogique et du partage de décisions observés à l'aide de la grille d'observation.....	89
B.2	Accords inter-juges de la codification des interventions de l'enseignant observées à l'aide de la grille d'observation.....	90

**Accords inter-juges de la codification de la stratégie pédagogique
et du partage de décisions observés à l'aide de la grille d'observation**

Catégories de décisions	Enseignant 1		Enseignant 3		Enseignant 4		Totaux	
Style d'enseignement	5/6	83 %	4/4	100 %	8/8	100 %	17/18	94,4 %
Départ de l'activité	6/6	100 %	4/4	100 %	8/8	100 %	18/18	100 %
Départ des actions	6/6	100 %	4/4	100 %	8/8	100 %	18/18	100 %
Durée	6/6	100 %	4/4	100 %	8/8	100 %	18/18	100 %
Intensité	6/6	100 %	0/4	0 %	8/8	100 %	14/18	77,7 %
Arrêt des actions	1/6	16,7%	4/4	100 %	8/8	100 %	13/18	72,2 %
Arrêt de l'activité	5/6	83 %	4/4	100 %	8/8	100 %	17/18	94,4 %
Intervalle actions	6/6	100 %	4/4	100 %	8/8	100 %	18/18	100 %
Intervalle activités	6/6	100 %	4/4	100 %	8/8	100 %	18/18	100 %
Lieu	5/6	83 %	4/4	100 %	8/8	100 %	17/18	94,4 %
Posture	6/6	100 %	4/4	100 %	8/8	100 %	18/18	100 %
Tenue et équipement	6/6	100 %	4/4	100 %	8/8	100 %	18/18	100 %
Ordre	6/6	100 %	4/4	100 %	8/8	100 %	18/18	100 %
Nb. de répétitions	6/6	100 %	4/4	100 %	8/8	100 %	18/18	100 %
Questions	6/6	100 %	4/4	100 %	8/8	100 %	18/18	100 %
Totaux	82/90	91,1 %	59/60	98,3	120/120	100 %	270	96,7 %

**Accords inter-juges de la codification des interventions
de l'enseignant observées à l'aide de la grille d'observation**

		Enseignant 1		Enseignant 2		Enseignant 3		Totaux	
Décisions		580/600	96,6 %	254/265	95,8 %	562/607	92,6 %	1396/1472	94,8 %
Explications	Moment	544/561	97 %	220/248	88,7 %	450/512	87,9 %	1214/1321	91,9 %
	Moyen	507/561	90,4 %	209/248	84,3 %	421/512	82,2 %	1137/1321	86,1 %
	Aspect	513/561	91,4 %	203/248	81,9 %	374/512	73 %	1090/1321	82,5 %
Feed-back	Moment	15/39	38,5 %	12/17	70,5 %	74/95	77,9 %	101/151	66,9 %
	Aspect	19/39	48,7 %	12/17	70,5 %	75/95	78,9 %	106/151	70,2 %
	Émetteur	19/39	48 %	12/17	70,5 %	79/95	83,1 %	110/151	72,8 %
	Récepteur	19/39	48 %	12/17	70,5 %	79/95	83,1 %	110/151	72,8 %
Totaux	Explications	1564/1683	92,9 %	632/744	70,6 %	1245/1536	81,1 %	3441/3963	86,8 %
	Feed-back	72/156	46,15 %	48/68	84,9 %	307/380	80,8 %	427/604	70,7 %

APPENDICE F

TABLEAUX DE DONNÉES CROISÉES POUR L'ASPECT DES INTERVENTIONS ET LES MOYENS DE TRANSMISSION DES INTERVENTIONS LORS DU DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

F.1	Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le style A (Directif).....	93
F.2	Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le style B (Autoprogressif).....	94
F.3	Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le style E (Intégration).....	95
F.4	Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le style G (Découverte convergente).....	96
F.5	Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le style H (Production divergente).....	97
F.6	Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le style I (Programme individuel).....	98
F.7	Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le point de coupure théorique de 0 – 32.....	99
F.8	Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le point de coupure théorique de 33 – 39.....	100
F.9	Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le point de coupure théorique de 40 – 79.....	101

F.10	Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le point de coupure théorique de 80 – 89.....	102
F.11	Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le point de coupure théorique de 90 – 100.....	103

Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le style A (Directif)

Moyens de transmission des interventions		Aspects des interventions				Totaux
		Autres	Contenu d'apprentissage	Organisation/logistique	Comportement	
Autres	Nombre total	6	6	8	0	20
	% selon moyens	30	30	40	0	100
	% selon aspects	33,3	3,3	4,4	0	5,2
	% du Total	1,6	1,6	2,1	0	5,2
Consignes	Nombre total	3	60	122	1	186
	% selon moyens	1,6	32,3	65,6	0,5	100
	% selon aspects	16,7	33,3	67,8	33,3	48,8
	% du Total	0,8	15,7	32	0,3	48,8
Informations	Nombre total	8	87	36	2	133
	% selon moyens	6	65,4	27,1	1,5	100
	% selon aspects	44,4	48,3	20	66,7	34,9
	% du Total	2,1	22,8	9,4	0,5	34,9
Questionnement	Nombre total	1	27	14	0	42
	% selon moyens	2,4	64,3	33,3	0	100
	% selon aspects	5,6	15	7,8	0	11
	% du Total	0,3	7,1	3,7	0	11
Totaux	Nombre total	18	180	180	3	381
	% selon moyens	4,7	47,2	47,2	0,8	100
	% selon aspects	100	100	100	100	100
	% du Total	4,7	47,2	47,2	0,8	100

Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le style B (Autoprogressif)

Moyens de transmission des interventions		Aspects des interventions				Totaux
		Autres	Contenu d'apprentissage	Organisation/ logistique	Comportement	
Autres	Nombre total	28	0	3	1	32
	% selon moyens	87,5	0	9,4	3,1	100
	% selon aspects	26,2	0	0,4	2,1	1,9
	% du Total	1,7	0	0,2	0,1	1,9
Consignes	Nombre total	9	223	464	10	706
	% selon moyens	1,3	31,6	65,7	1,4	100
	% selon aspects	8,4	32,7	55,4	21,3	42,2
	% du Total	0,5	13,3	27,8	0,6	42,2
Informations	Nombre total	45	368	237	20	670
	% selon moyens	6,7	54,9	35,4	3,0	100
	% selon aspects	42,1	54	28,3	42,6	40,1
	% du Total	2,7	22	14,2	1,2	40,1
Questionnement	Nombre total	25	90	133	16	264
	% selon moyens	9,5	34,1	50,4	6,1	100
	% selon aspects	23,4	13,2	15,9	34	15,8
	% du Total	1,5	5,4	8	1	15,8
Totaux	Nombre total	107	681	837	47	1672
	% selon moyens	6,4	40,7	50,1	2,8	100
	% selon aspects	100	100	100	100	100
	% du Total	6,4	40,7	50,1	2,8	100

Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le style E (Intégration)

Moyens de transmission des interventions		Aspects des interventions				Totaux
		Autres	Contenu d'apprentissage	Organisation/logistique	Comportement	
Autres	Nombre total	7	0	0	0	7
	% selon moyens	100	0	0	0	100
	% selon aspects	38,9	0	0	0	3,7
	% du Total	3,7	0	0	0	3,7
Consignes	Nombre total	1	24	56	3	84
	% selon moyens	1,2	28,6	66,7	3,6	100
	% selon aspects	5,6	43,6	52,3	27,3	44
	% du Total	0,5	12,6	29,3	1,6	44
Informations	Nombre total	5	17	42	3	67
	% selon moyens	7,5	25,4	62,7	4,5	100
	% selon aspects	27,8	30,9	39,3	27,3	35,1
	% du Total	2,6	8,9	22	1,6	35,1
Questionnement	Nombre total	5	14	9	5	33
	% selon moyens	15,2	42,4	27,3	15,2	100
	% selon aspects	27,8	25,5	8,4	45,5	17,3
	% du Total	2,6	7,3	4,7	2,6	17,3
Totaux	Nombre total	18	55	107	11	191
	% selon moyens	9,4	28,8	56	5,8	100
	% selon aspects	100	100	100	100	100
	% du Total	9,4	28,8	56	5,8	100

Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le style G (Découverte convergente)

Moyens de transmission des interventions		Aspects des interventions				Totaux
		Autres	Contenu d'apprentissage	Organisation/logistique	Comportement	
Autres	Nombre total	4	0	0	0	4
	% selon moyens	100	0	0	0	100
	% selon aspects	44,4	0	0	0	6,3
	% du Total	6,3	0	0	0	6,3
Consignes	Nombre total	0	0	17	4	21
	% selon moyens	0	0	81	19	100
	% selon aspects	0	0	58,6	100	32,8
	% du Total	0	0	26,6	6,3	32,8
Informations	Nombre total	2	17	9	0	28
	% selon moyens	7,1	60,7	32,1	0	100
	% selon aspects	22,2	77,3	31	0	43,8
	% du Total	3,1	26,6	14,1	0	43,8
Questionnement	Nombre total	3	5	3	0	11
	% selon moyens	27,3	45,5	27,3	0	100
	% selon aspects	33,3	22,7	10,3	0	17,2
	% du Total	4,7	7,8	4,7	0	17,2
Totaux	Nombre total	9	22	29	4	64
	% selon moyens	14,1	34,4	45,3	6,3	100
	% selon aspects	100	100	100	100	100
	% du Total	14,1	34,4	45,3	6,3	100

Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le style H (Production divergente)

Moyens de transmission des interventions		Aspects des interventions				Totaux
		Autres	Contenu d'apprentissage	Organisation/ logistique	Comportement	
Autres	Nombre total	2	1	1	0	4
	% selon moyens	50	25	25	0	100
	% selon aspects	40	6,7	7,1	0	11,8
	% du Total	5,9	2,9	2,9	0	11,8
Consignes	Nombre total	0	7	12	0	19
	% selon moyens	0	36,8	63,2	0	100
	% selon aspects	0	46,7	85,7	0	55,9
	% du Total	0	20,6	35,3	0	55,9
Informations	Nombre total	2	5	1	0	8
	% selon moyens	25	62,5	12,5	0	100
	% selon aspects	40	33,3	7,1	0	23,5
	% du Total	5,9	14,7	2,9	0	23,5
Questionnement	Nombre total	1	2	0	0	3
	% selon moyens	33,3	66,7	0	0	100
	% selon aspects	20	13,3	0	0	8,8
	% du Total	2,9	5,9	0	0	8,8
Totaux	Nombre total	5	15	1	0	34
	% selon moyens	14,7	44,1	41,2	0	100
	% selon aspects	100	100	100	0	100
	% du Total	14,7	44,1	41,2	0	100

Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le style I (Programme individuel)

Moyens de transmission des interventions		Aspects des interventions				Totaux
		Autres	Contenu d'apprentissage	Organisation/ logistique	Comportement	
Autres	Nombre total	0	0	0	0	0
	% selon moyens	0	0	0	0	0
	% selon aspects	0	0	0	0	0
	% du Total	0	0	0	0	0
Consignes	Nombre total	2	12	9	2	25
	% selon moyens	8	48	36	8	100
	% selon aspects	50	60	29	22,2	39,1
	% du Total	3,1	18,8	14,1	3,1	39,1
Informations	Nombre total	0	6	16	5	27
	% selon moyens	0	22,2	59,3	18,5	100
	% selon aspects	0	30	51,6	55,6	42,2
	% du Total	0	9,4	25	7,8	42,2
Questionnement	Nombre total	2	2	6	2	12
	% selon moyens	16,7	16,7	50	16,7	100
	% selon aspects	50	10	19,4	22,2	18,8
	% du Total	3,1	3,1	9,4	3,1	18,8
Totaux	Nombre total	4	20	31	9	64
	% selon moyens	6,3	31,3	48,4	14,1	100
	% selon aspects	100	100	100	100	100
	% du Total	6,3	31,3	48,4	14,1	100

Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le point de coupure théorique de 0 - 32

Moyens de transmission des interventions		Aspects des interventions				Totaux
		Autres	Contenu d'apprentissage	Organisation/ logistique	Comportement	
Autres	Nombre total	25	6	10	1	42
	% selon moyens	59,5	14,3	23,8	2,4	100
	% selon aspects	36,8	1,8	1,5	2,9	3,8
	% du Total	2,3	0,5	0,9	0,1	3,8
Consignes	Nombre total	4	99	319	11	433
	% selon moyens	0,9	22,9	73,7	2,5	100
	% selon aspects	5,9	29,9	47,9	31,4	39,4
	% du Total	0,4	9	29	1	39,4
Informations	Nombre total	26	181	227	12	446
	% selon moyens	5,8	40,6	50,9	2,7	100
	% selon aspects	38,2	54,7	34,1	34,3	40,5
	% du Total	2,4	16,5	20,6	1,1	40,5
Questionnement	Nombre total	13	45	110	11	179
	% selon moyens	7,3	25,1	61,5	6,1	100
	% selon aspects	19,1	13,6	16,5	31,4	16,3
	% du Total	1,2	4,1	10,0	1,0	16,3
Totaux	Nombre total	68	331	666	35	1100
	% selon moyens	6,2	30,1	60,5	3,2	100
	% selon aspects	100	100	100	100	100
	% du Total	6,2	30,1	60,5%	3,2	100

Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le point de coupure théorique de 33 - 39

Moyens de transmission des interventions		Aspects des interventions				Totaux
		Autres	Contenu d'apprentissage	Organisation/ logistique	Comportement	
Autres	Nombre total	9	0	1	0	10
	% selon moyens	90	0	10,0	0	100
	% selon aspects	34,6	0	0,6	0	3,4
	% du Total	3,1	0	0,3	0	3,4
Consignes	Nombre total	0	7	135	0	142
	% selon moyens	0	4,9	95,1	0	100
	% selon aspects	0	8,8	75,0	0	48,5
	% du Total	0	2,4	46,1	0	48,5
Informations	Nombre total	11	63	25	5	104
	% selon moyens	10,6	60,6	24,0	4,8	100
	% selon aspects	42,3	78,8	13,9	71,4	35,5
	% du Total	3,8	21,5	8,5	1,7	35,5
Questionnement	Nombre total	6	10	19	2	37
	% selon moyens	16,2	27,0	51,4	5,4	100
	% selon aspects	23,1	12,5	10,6	28,6	12,6
	% du Total	2,0	3,4	6,5	0,7	12,6
Totaux	Nombre total	26	80	180	7	293
	% selon moyens	8,9	27,3	61,4	2,4	100
	% selon aspects	100	100	100	100	100
	% du Total	8,9	27,3	61,4	2,4	100

Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le point de coupure théorique de 40 - 79

Moyens de transmission des interventions		Aspects des interventions				Totaux
		Autres	Contenu d'apprentissage	Organisation/ logistique	Comportement	
Autres	Nombre total	10	1	1	0	12
	% selon moyens	83,3	8,3	8,3	0	100
	% selon aspects	17,9	0,2	0,3	0	1,3
	% du Total	1,1	0,1	0,1	0	1,3
Consignes	Nombre total	8	192	210	12	422
	% selon moyens	1,9	45,5	49,8	2,8	100
	% selon aspects	14,3	37,7	69,8	37,5	47,0
	% du Total	0,9	21,4	23,4	1,3	47,0
Informations	Nombre total	21	242	64	10	337
	% selon moyens	6,2	71,8	19,0	3,0	100
	% selon aspects	37,5	47,5	21,3	31,3	37,5
	% du Total	2,3	26,9	7,1	1,1	37,5
Questionnement	Nombre total	17	74	26	10	127
	% selon moyens	13,4	58,3	20,5	7,9	100
	% selon aspects	30,4	14,5	8,6	31,3	14,1
	% du Total	1,9	8,2	2,9	1,1	14,1
Totaux	Nombre total	56	509	301	32	898
	% selon moyens	6,2	56,7	33,5	3,6	100
	% selon aspects	100	100	100	100	100
	% du Total	6,2	56,7	33,5	3,6	100

Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le point de coupure théorique de 80 - 89

Moyens de transmission des interventions		Aspects des interventions				Totaux
		Autres	Contenu d'apprentissage	Organisation/ logistique	Comportement	
Autres	Nombre total	4	0	0	0	4
	% selon moyens	100	0	0	0	100
	% selon aspects	26,7	0	0	0	1,9
	% du Total	1,9	0	0	0	1,9
Consignes	Nombre total	2	63	43	0	108
	% selon moyens	1,9	58,3	39,8	0	100
	% selon aspects	13,3	48,5	65,2	0	51,2
	% du Total	0,9	29,9	20,4	0	51,2
Informations	Nombre total	7	47	12	0	66
	% selon moyens	10,6	71,2	18,2	0	100
	% selon aspects	46,7	36,2	18,2	0	31,3
	% du Total	3,3	22,3	5,7	0	31,3
Questionnement	Nombre total	2	20	11	0	33
	% selon moyens	6,1	60,6	33,3	0	100
	% selon aspects	13,3	15,4	16,7	0	15,6
	% du Total	0,9	9,5	5,2	0	15,6
Totaux	Nombre total	15	130	66	0	211
	% selon moyens	7,1	61,6	31,3	0	100
	% selon aspects	100	100	100	0	100
	% du Total	7,1	61,6	31,3	0	100

Tableau de données croisées pour les aspects des interventions et les moyens de transmission des interventions pour le point de coupure théorique de 90 - 100

Moyens de transmission des interventions		Aspects des interventions				Totaux
		Autres	Contenu d'apprentissage	Organisation/ logistique	Comportement	
Autres	Nombre total	0	0	0	0	0
	% selon moyens	0	0	0	0	0
	% selon aspects	0	0	0	0	0
	% du Total	0	0	0	0	0
Consignes	Nombre total	0	0	5	0	5
	% selon moyens	0	0	100	0	100
	% selon aspects	0	0	20,8	0	20,8
	% du Total	0	0	20,8	0	20,8
Informations	Nombre total	0	0	17	0	17
	% selon moyens	0	0	100	0	100
	% selon aspects	0	0	70,8	0	70,8
	% du Total	0	0	70,8	0	70,8
Questionnement	Nombre total	0	0	2	0	2
	% selon moyens	0	0	100	0	100
	% selon aspects	0	0	8,3	0	8,3
	% du Total	0	0	8,3	0	8,3
TotauxI	Nombre total	0	0	24	0	24
	% selon moyens	0	0	100	0	100
	% selon aspects	0	0	100	0	100
	% du Total	0	0	100	0	100

RÉFÉRENCES

- Amade-Escot, C. (2001). Les recherches didactiques et les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (Dir.), *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain* (pp. 155-175). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Amade-Escot, C. & J. Marsenach. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Banville, D., J.F. Richard & G. Raïche. (2004). Utilisation des 11 styles de Mosston chez des éducateurs physiques francophones du Canada. *Avante*, 10(2), 32-44.
- Beckett, K.D. (1991). The Effects of Two Teaching Styles on College Students' Achievement of Selected Physical Education Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(2), 153-159.
- Boyce, B.A. (1992). The Effects of Three Styles of Teaching on University Students' Motor Performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 389-401.
- Bouchard, S. & Cyr C. (2000). *Recherche psychosociale: pour harmoniser recherche et pratique*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Bujold, N. & St-Pierre, H. (1996). Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 26(1), 75-107.
- Byra, M. (2002). A Review of Spectrum Research. Dans M. Mosston et S. Ashworth. 2002. *Teaching physical education*, 5^e éd. (pp. 318-335). New York: Macmillan College Publishing Company.
- Byra, M. (2000). A Review of Spectrum Research: The Contribution of Two Eras. *Quest*, 52(3), 229-245.
- Cleland, F.D., Helion, J. & Fry F. (1999). Modifying Teacher Behaviors to Promote Critical Thinking in K-12 Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(2), 199-215.
- Curtner-Smith, M.D., Todorovich, J.R. McCaughtry, N.A & Lacon, S.A. (2001). Urban Teachers' use of Productive and Reproductive Teaching Styles within the Confines of The National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 7(2), 177-190.

- Desbiens, J.-F., Roy, M., Spallanzani, C., Brunelle, J.-P. & Lacasse, G. (2005). *Élaboration d'un outil pour décrire et analyser la communication pédagogique chez des étudiants-stagiaires en enseignement de l'ÉPS*. Communication présentée lors du troisième colloque de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sports, (Paris) Université Catholique de Louvain (UCL), Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Egger, K. (1981). *Éducation physique à l'école : Livre 1, Théorie*. Traduit de l'allemand par Bertello, A.M., Brechbühi, J., Bron, R., Curdy P. & Veillon, A. Suisse : Office centrale fédérale de gymnastique et de sport.
- Florence, J., Brunelle J. & Carlier, G. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire: motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Garn, A. & Byra, M. (2002). Spectrum Teaching Style - Psychomotor, Cognitive and Social Development Spectrum Style. *Teaching Elementary Physical Education*, 13(2), 8-13.
- Glasser, W. (1988). *Choice Theory in the Classroom*. New York : Harper Perennial.
- Grasha, A. (1994). A Matter of Style : The Teacher As Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. *College Teaching*, 42(4), 142-149.
- Goldberger, M. (1989). Behavior Analysis Tool. Dans P. Darst, D. Zakrajsek, et V. Mancini (Dir.) *Analyzing Physical Education and Sport Instruction 3rd Ed.* (pp. 113-117). Champaign (IL): Human Kinetics.
- Goldberger M. & P. Gerney (1990). Effects of Learner Use of Practice Time on Skill Acquisition of Fifth Grade Children. *Journal of Teaching Physical Education*, 10(1), 215-219.
- Golberger, M., Gerney, P. & Chamberlain, J. (1982). The Effects of Three Styles of Teaching on the Psychomotor Performance and Social Skill Development of Fifth Grade Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53(2), 116-124.
- Guay, D. (1980). *L'histoire de l'éducation physique au Québec : conceptions et événements (1830-1980)*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.
- Hasty, D.L. (1997). The Impact of Brithish National Curriculum Physical Education on Teachers` Use of Teaching Styles : A Case Study in one English Town. Thèse de doctorat, Tuscaloosa : Universty of Alabama.
- Howell, D.C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris : De Boeck Université.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2004). *Models of Teaching*, 7^e. Boston : Allyn and Bacon.

- Kinnear, P. & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales*. Traduit et révisé par Huet N. et Masuy, B. Bruxelles : De Boeck.
- Kulinna, P.H. & Cothran, D.J. (2003). Physical Education Teachers' Self-Reported Use and Perception of Various Teaching Styles. *Learning and Instruction*, 13(6), 597-609
- Landis J.R. & Koch, G.G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Legendre, M.F. (2000, 2 mai). *La logique d'un programme par compétences*. Conférence prononcée lors d'une rencontre nationale. Direction de la formation générale des jeunes, ministère de l'éducation du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd. Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd. Montréal : Guérin.
- Loquet, M. (1996). *Éducation physique et sportive au collège et gymnastique rythmique et sportive*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Marsenach, J. (1994). *Éducation physique et sportive au collège et volley-ball*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Marsenach, J. (1991). *Éducation physique et sportive: Quel enseignement ?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Marsenach, J. & Amade-Escot, C. (1993). L'enseignement de l'EPS dans les collèges. Le problème des contenus: état des lieux et perspectives. Dans G. Bui-Xuan et J. Gleyse (Dir.), *Enseigner l'éducation physique et sportive* (pp. 51-60). Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Marsenach, J. et Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en éducation physique et sportive dans les collèges*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire, enseignement secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1981). *Éducation physique : programme d'études : primaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Mosston, M. (1981). *Teaching Physical Education 2nd*. Columbus: Merrill Books.
- Mosston, M. (1972). *Teaching: From Command to Discovery*. Belmont, Ca: Wadsworth Publishing Company.

- Mosston, M. (1966). *Teaching Physical Education: From Command to Discovery*. Columbus: Merrill.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2006). *Teaching Physical Education*, 5rd éd. Traduit par LeBlanc, H. North Hatley: Éditions C. et C.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education*, 5rd éd. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching Physical Education*, 4rd éd. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1990). *The Spectrum of Teaching Styles*. New York: Longman.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1986). *Teaching Physical Education*, 3rd éd. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Mucchielli, R. (1985). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : ESF.
- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Paris: Éditions Revue EPS.
- Piéron, M. (1988). *Enseignement des activités physiques et sportives: observations et recherches*. Université de Liège.
- Ramsay P. & Olivier, D. (1995). Capacities and Behaviour of Quality Classroom Teachers. *School Effectiveness And School Improvement*, 6(4), 332-366
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio : Merrill.
- Rothenberg, J.J., McDermott P. & Martin, G. (1998). Changes in Pedagogy: A Qualitative Result of Teaching Heterogeneous Classes. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 14(6), 633-642.
- Rousseau, J.J. (1966). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Siedentop, D. (1991). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Traduit et adapté par Tousignant, M., Boudreau, P. et Fortier, A. Montréal : G. Morin.
- Shafte, F.R. & Shafte, G.A. (1982). *Role Playing in the Curriculum*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Sherman, M. (1982). Style Analysis Checklist for Mosston and Ashworth's Spectrum of Teaching Styles. Manuscrit non publié, University of Pittsburgh.
- Skinner, B.F. (1969). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles : C. Dessart.

Tournier, M. (1978). *Typologie des formules pédagogiques*. Québec : ministère de l'Éducation (Service général des communications).